

# EL ABORDAJE TRIANGULAR EN EL MUSEO

Mediando a través del arte

**Aline Machado**

**Trabajo de Fin de Máster  
Julio/ 2023**

Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria,  
Formación Profesional y Enseñanza de  
Idiomas

Especialidad Dibujo, Diseño y Artes  
Plásticas

## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) versa sobre la relación entre los fundamentos del abordaje triangular, una teoría educativa desarrollada en Brasil en la década de los 90, con programas de mediación cultural destinados al público adolescente de diferentes museos, profundizando particularmente en los desarrollados por el centro de arte Tenerife Espacio de las Artes. A través de la observación y el análisis de una de las actividades didácticas de este museo se pretende conocer las características que unen ambas propuestas, indagando en su grado de similitud y en los posibles puntos de divergencia entre ambos métodos. De esta forma, se constata las diversas conexiones entre el abordaje triangular y la propuesta educativa, confirmando que varios de esos aspectos ya son aplicados de forma efectiva en el museo y que pueden ser de especial relevancia para el diseño de futuras acciones destinadas al público joven.

**Palabras clave:** *adolescentes, museos, abordaje triangular, educación artística, mediación cultural.*

## **Abstract**

This Master's Thesis (TFM) deals with the relationship between the foundations of the triangular approach, an educational theory developed in Brazil in the 90's, with cultural mediation programs addressed to the adolescent public of different museums, particularly those developed by the art center Tenerife Espacio de las Artes. Through the observation and analysis of one of the didactic activities of this museum, the intention is to identify the characteristics that link both proposals, exploring their degree of similarity and the possible points of disagreement between the two methods. As a result, the several connections between the triangular approach and the educational proposal are verified, confirming that many of these aspects are already effectively applied in the museum and that they can be of special relevance for the design of future actions for the youth public.

**Key words:** *adolescents, museums, triangular approach, art education, cultural mediation.*

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>6</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>3.1. PÚBLICOS DIVERSOS: LOS JÓVENES EN LOS MUSEOS</b>	<b>7</b>
3.1.1 MUSEOS COMO ESPACIOS INCLUSIVOS	8
3.1.2 LOS JÓVENES EN LOS ESPACIOS MUSEÍSTICOS	10
3.1.3 PROPUESTAS EDUCATIVAS DESTINADAS AL PÚBLICO JOVEN	14
<b>3.2. TENERIFE ESPACIO DE LAS ARTES</b>	<b>24</b>
3.2.1 PROGRAMAS CON PARTICIPACIÓN DE PÚBLICO ADOLESCENTE	27
3.2.2 PROGRAMAS PARA TODOS LOS PÚBLICOS	31
<b>3.3 EL ABORDAJE TRIANGULAR COMO MODELO DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA</b>	<b>35</b>
3.3.1 LECTURA DE IMAGEN	37
3.3.2 HACER ARTÍSTICO	40
3.3.3 CONTEXTUALIZACIÓN	41
3.3.4. APLICACIÓN DIDÁCTICA Y ENFOQUE METODOLÓGICO	43
<b>4. MARCO EXPERIMENTAL: ESTUDIO DE UNA VISITA GUIADA DESDE EL ABORDAJE TRIANGULAR.</b>	<b>47</b>
<b>4.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>47</b>
<b>4.2. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>49</b>
4.2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	49
4.2.1.1 La exposición: <i>Lo que pesa una cabeza</i>	50
4.2.1.2 Nuestro público joven: estudiantes del CEIPS Acaymo- N. S <sup>a</sup> de la Candelaria	52
4.2.1.3 La propuesta didáctica: el arte de aprender	53
4.2.2 METODOLOGÍA	57
4.2.2.1. Fases de la investigación	57
4.2.2.2. Técnicas e instrumentos	58
<b>4.3 ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>60</b>
<b>5. CONCLUSIONES</b>	<b>69</b>
<b>6. REFERENCIAS</b>	<b>72</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>76</b>
ANEXO I	76
ANEXO II	81

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) en su modalidad investigadora surge desde un interés personal y profesional sobre el lugar que ocupan los y las adolescentes dentro de instituciones culturales como pueden ser los museos o centros de arte.

Al dedicarme durante aproximadamente cuatro años a la profesión de educadora en museos, he podido observar, desde un punto de vista personal, cómo hay un periodo de edad en el cual los jóvenes desaparecen de estos espacios. Pasan de venir con excursiones escolares, con sus familias, y algunas veces hasta de forma autónoma, a visitar el museo solamente con los centros educativos en los cuales se intuye, además, con una motivación general bastante baja. Al cerciorarme de estos aspectos no he podido evitar cuestionarme las causas de esa falta de interés, qué parte de responsabilidad tenían las instituciones culturales en esto y si era posible hacer algo para cambiar esa situación.

Algunas de esas cuestiones me llevaron a estudiar el Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna, en el cual pude conocer y comprender ciertos aspectos de la etapa de la adolescencia, además de metodologías y teorías educativas de interesante aplicación en el contexto de la juventud.

De todas, la propuesta que más me atrajo fue el abordaje triangular, creada por la pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa. La aparente simplicidad del método y la presunta eficacia de su aplicación, avalada por diversos estudios escritos a lo largo de más de treinta años, fueron aspectos que me generaron bastante interés. Otro punto interesante fue su campo de trabajo, ya que Barbosa fue directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad Sao Paulo (MAC USP) de 1987 a 1993, desarrollando en esta institución parte de su trabajo pedagógico. Sin embargo, fueron las raíces brasileñas de la autora, las mismas que las mías, el aspecto que más me llamó la atención de la propuesta. Me

sorprendía que una investigadora tan conocida y respetada en Sudamérica tuviera tan baja repercusión en Europa y muy pocos de sus libros traducidos al castellano. Por suerte, al ser lusohablante, he tenido la oportunidad de investigar manuscritos y videos publicados en su idioma original, el portugués.

Tras indagar en algunos de los fundamentos del abordaje triangular pude notar cierta similitud entre la propuesta de Barbosa y las bases metodológicas de algunas de las actividades diseñadas por el departamento de educación del museo donde desarrollo mi labor profesional, Tenerife Espacio de las Artes.

Teniendo en cuenta las relaciones encontradas en un primer momento, se ideó una investigación para profundizar en los nexos de unión y las divergencias de ambas propuestas. Para ello partiré de un análisis detallado tanto de algunos proyectos de mediación-educación destinados a adolescentes, como del enfoque educativo de abordaje triangular. También se analizarán en profundidad los diversos programas educativos de TEA, seleccionando uno de ellos para realizar una observación con la cual investigar las conexiones entre la propuesta de Barbosa y la diseñada por este museo.

## 2. OBJETIVOS

Planteamos para nuestro TFM los siguientes objetivos:

- Analizar varias propuestas de mediación cultural destinadas al público joven, indagando en algunas de las causas de su poca afluencia en las instituciones museísticas.
- Conocer los diferentes programas de mediación y educación vigentes en el TEA, haciendo especial énfasis en aquellos destinados al público joven.
- Investigar sobre las características del abordaje triangular con el fin de entender sus posibilidades metodológicas de aplicación en la enseñanza del arte.
- Observar posibles relaciones entre los fundamentos del abordaje triangular y una propuesta educativa destinada al público adolescente de TEA, indagando en la metodología empleada y evaluando la importancia de las conexiones encontradas.
- Valorar el uso del abordaje triangular como herramienta para el diseño de acciones específicas para el público joven en museos.

### 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se analizará la relación que entablan jóvenes y adolescentes con los espacios museísticos en la actualidad, así como los posibles motivos por los cuales se desarrolla esa dinámica. También se profundizará en algunas propuestas de centros culturales destinadas esos visitantes, en particular las ofertadas por el centro de arte contemporáneo Tenerife Espacio de las Artes (TEA). Finalmente se investigará los principales puntos estratégicos de la propuesta didáctica de la pedagoga Ana Mae Barbosa (2007, 2010, 2013, 2015, 2022), el abordaje triangular, comprobando sus principales características y diferentes modelos de aplicación metodológicos.

#### 3.1. PÚBLICOS DIVERSOS: LOS JÓVENES EN LOS MUSEOS



Figura 1. Visita a *“Lo que pesa una cabeza (2023)*. Fuente: Aline Machado.

### 3.1.1 Museos como espacios inclusivos

¿Qué es exactamente un museo? La variedad, tanto temática como de funciones, de estos espacios hace que sea complejo definirlos. En poco se parecen entre sí el Museo de la Ciencia y el Cosmos (MCC), el Museo de Naturaleza y Arqueología (MUNA) o el Centro de Arte Contemporáneo Tenerife Espacio de las Artes (TEA), por nombrar algunas instituciones locales de Tenerife. Por ese motivo los museos se han convertido en lugares algo abstractos para la mayoría de la población, espacios que consiguen reconocer, pero que son muy difíciles de definir.

La Real Academia Española (RAE) define el museo como un lugar en que se conservan y exponen colecciones de objetos, o como institución sin ánimo de lucro, cuya finalidad consiste en la adquisición, conservación, estudio y exposición al público de objetos de interés cultural. Es también interesante cómo esta institución relaciona los museos como espacios destinados al turismo, ya que cita que son lugares donde se exhiben objetos o curiosidades que pueden atraer el interés del público, con fines turísticos (Real Academia Española, s.f., definición 1, 2 y 3). No obstante, en el informe del Ministerio de Cultura y Deporte *Los museos estatales en un vistazo. Indicadores para facilitar una visión global de la actividad de nuestros museos (2022)*, podemos comprobar que los visitantes extranjeros suponen solamente un 12% del total de visitantes.

En contrapunto a esto nos encontramos con la nueva definición de estos espacios por el Consejo Internacional de Museos (ICOM), aprobada en 2022, y que señala:

Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación,

el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimiento (International Council of Museums (2022), Definición de museo. Parr.2).

Como podemos observar, en la definición de ICOM, en uno de los primeros puntos se señala que el museo se encuentra al servicio de la sociedad, algo en lo que se profundiza un poco más cuando apunta que son accesibles, inclusivos y que fomentan la diversidad y la sostenibilidad. También incluye la participación de la comunidad a la hora de definir las tareas realizadas por estos, que pasan de ser solamente contenedores y expositores de objetos de interés a ofrecer experiencias educativas, lúdicas, reflexivas o de intercambio de saberes.

La propuesta de ICOM es solamente una respuesta a un movimiento paulatino de apertura y adaptación de los espacios museísticos a diferentes tipos de públicos. Como cita Sardá en su artículo *El museo como nuevo espacio educativo* (2013), el público de los museos se ha diversificado y surgen grupos de visitantes con características comunes y necesidades concretas. También comenta que el visitante de hoy tiene unas expectativas respecto al museo que no están basadas únicamente en la contemplación de un objeto excepcional, sino que desea disfrutar de una experiencia que traspase sus paredes, que vaya más allá de la visita y desencadene otras acciones que complementen el hecho de contemplar esa pieza.

El problema viene cuando el museo no sabe o no consigue conectar con las necesidades del público. Para Avilés (2010), actualmente los visitantes de los museos representan solamente un pequeño porcentaje de la sociedad. Y, a pesar del esfuerzo de las instituciones por ampliar este número, la gran mayoría de las personas no visita los museos de forma asidua. Según la autora, para conseguir una mayor participación ciudadana es necesario desarrollar nuevas estrategias de captación que incluya públicos diversos como adolescentes, migrantes u otras minorías. La arte-educadora Ana Mae Barbosa, en cuyo trabajo profundizaremos más adelante, también es partidaria de ese método ya que plantea en *La imagen en la enseñanza del arte: Años 1980 y nuevos tiempos* (2015) que “el museo debe salir de sí en busca de su público, un público que debe conquistarse dentro de las masas populares menos cercanas y habituadas a tales prácticas culturales” (p. XIII).

Afortunadamente son muchos los museos que empiezan a cuestionarse su propio lugar en la sociedad, las funciones que debe ofrecer al ciudadano y a las diferentes formas de conectar con el público visitante. A lo largo de este TFM veremos algunos ejemplos de ello. No obstante, para que ese cambio ocurra, es de vital importancia que las instituciones se conviertan en espacios realmente inclusivos, dónde cualquiera pueda ser capaz de disfrutar de diferentes acciones culturales sin que haya ningún impedimento físico, intelectual o cultural para ello.

### **3.1.2 Jóvenes en los espacios museísticos**

Como se ha mencionado anteriormente, poco a poco van surgiendo programas destinados a públicos diversos y diferentes centros culturales empiezan a realizar importantes esfuerzos para adaptar sus muestras a varios tipos de visitantes. Además, la experiencia cultural también se va modificando, cambiando el concepto de público para añadir a estos todas las personas con las cuales interactúa el museo: seguidores en redes sociales, participantes de talleres, comunidades colindantes al espacio, etc. Sin embargo, entre los usuarios de los museos encontramos un tipo de público en particular bastante difícil de atraer: el público joven.

Para empezar a hablar de esa cuestión, debemos definir qué se considera joven. Al ser un concepto tan amplio, es muy difícil encontrar una definición aceptada internacionalmente. Naciones Unidas define, con fines estadísticos, a los y las jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años (United Nations, s.f.). Para los museos, no obstante, normalmente se tiene en cuenta el carnet joven europeo, una herramienta que permite ventajas y descuentos en instituciones culturales, y que es vigente hasta los 30 años del usuario.

Pero una de las principales características de ese grupo, y lo que hace bastante complicado diseñar acciones específicas para ellos, es su heterogeneidad. No es solo que de los 15 a los 30 años haya un periodo muy amplio, sino también que sus necesidades específicas cambian drásticamente dependiendo de la

etapa en la que se encuentren. Así, si dividimos ese periodo en dos, tendríamos una primera juventud, también llamada adolescencia, que engloba la etapa comprendida entre la pubertad y la mayoría de edad, y un segundo periodo que va desde los dieciocho años de edad hasta más o menos los treinta años (Ajenjo y Rodríguez, 2020). Más adelante veremos que, aunque la participación de ese colectivo en actividades culturales en general es bastante baja, los porcentajes varían dependiendo si se encuentran en la primera o la segunda etapa de la juventud.

Según el último informe del Ministerio de Cultura y Deporte *Los museos estatales en un vistazo. Indicadores para facilitar una visión global de la actividad de nuestros museos (2022)*, los museos estatales recibieron en 2012 un 12% de público joven. Si de ese número separamos al público adolescente, el porcentaje baja hasta el 4,5%. Ese es un grado de participación que se mantiene más o menos estable en los espacios que contabilizan el número de visitantes jóvenes, como en el centro de arte Contemporáneo Tenerife Espacio de las Artes, objeto de este estudio, donde el número de adolescentes participantes se acerca mucho a la cifra de los Museos Estatales, suponiendo solamente el 3,7% del público visitante total (Tenerife Espacio de las Artes, 2023). Pero, ¿qué motivos hay detrás de la poca asistencia de estos visitantes a los espacios museísticos?

Si tenemos en cuenta los resultados del informe del año 2016 realizado por el Instituto de la Juventud (INJUVE), en el cual se medía el grado de interés de los y las jóvenes por diferentes actividades de ocio, las visitas a museos y a salas de exposiciones generaba interés a más del 50% de las personas consultadas. Esa cifra aumenta un poco a medida que va subiendo la media de edad. Sin embargo, este estudio también evalúa la disparidad entre el número de jóvenes que demuestran interés en ciertas actividades y los que realmente las realizan de formas más o menos continuada. En ese aspecto hay una gran diferencia entre jóvenes que desean ir a museos, y los que realmente acuden a ellos. Si antes comentábamos que cerca de la mitad siente interés por ir a museos, el informe demuestra que solamente un 20% acuden de forma habitual a esos espacios.

A través de este estudio se comprueba que algunos de los motivos para que exista un grado de disparidad tan grande pueden ser el nivel de gasto económico normalmente asociado a esas actividades, la existencia de ciertos estereotipos relacionados con el mundo de la cultura y la sensación de no pertenencia que sienten en los espacios museísticos (Benedicto, 2020).

Joan Santacana Mestre, en el artículo *¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica?* (2016) se refiere a ese fenómeno como **autoexclusión cultural**:

Si la palabra autoexclusión la aplicamos al ámbito del patrimonio y de los museos, podemos decir que se trata de un fenómeno por el cual una persona, perteneciente al colectivo adolescente, puesto que es el grupo de edad que nos ocupa, renuncia o se margina de su derecho a disfrutar determinados bienes, creando así una barrera con respecto a aquellos colectivos que gozan de ellos (p.25).

En ese mismo artículo podemos encontrar algunos los resultados del proyecto *Análisis de las fórmulas de exclusión educativa en las aulas de educación secundaria obligatoria y espacios patrimoniales: modelos para una educación inclusiva a partir del patrimonio cultural*, una investigación del autor sobre exclusión e inclusión cultural de los y las adolescentes respecto a los espacios patrimoniales, en la cual se hicieron diferentes cuestionarios a 788 adolescentes entre 14 y 16 años para conocer sus opiniones acerca de los museos y demás instituciones culturales.

Según la investigación, los museos suspenden en casi todas las categorías del cuestionario. En la categoría “interacción-participación”, por ejemplo, la mayoría de las personas encuestados afirman que nunca han participado en propuestas de los museos para mejorarlo, que se sienten excluidos de las decisiones que se toman en los museos y que se sienten poco escuchados, estando la mayoría de acuerdo en que no son espacios pensados ni diseñados para ellos. Estas percepciones negativas son muy importantes para explicar la anteriormente mencionada autoexclusión cultural en el público joven.

Algo parecido ocurre cuando se analizan detalladamente los aspectos vinculados a la categoría “actividades educativas del museo”. Igualmente sienten que son actividades que no están destinadas a personas de su edad o por lo menos no se organizan pensando en ellos. En cambio, sí manifiestan entender que tienen que hacer en dichas actividades, por lo que el problema no sería de comprensión, sino de sentirlas, de alguna manera, ajena a ellos.

Los resultados de ambas investigaciones ponen de manifiesto la poca capacidad de atracción que tienen los museos para los adolescentes. Algo de lo que es plenamente consciente Covadonga Pitarch Angulo, conservadora del Museo Sorolla. Para ella la mayoría de los espacios museísticos ven cómo existe en su público visitante un gran vacío entre los 13 y los 18 años. Según la conservadora “la mayoría de los menores que visitan los museos lo hacen o bien con sus colegios o bien con sus padres los fines de semana. Sin embargo, al llegar a Secundaria y Bachillerato estos centros acuden muchísimo menos al museo, mientras que los jóvenes empiezan a no querer realizar ese tipo de visitas con sus familias, y mucho menos de manera autónoma” (Pitarch Angulo, 2020, p.71).

Puede que parte del problema se deba a la etapa vital en la que se encuentran, en la que diversifican sus áreas de interés e intercambian las actividades más tradicionales por otras más sociales. Pero desde luego las instituciones hacen más bien poco para que ese pequeño porcentaje de jóvenes que siguen demostrando algo de interés en la cultura puedan sentirse también parte del entorno museístico. No obstante, conociendo el problema estamos más cerca de encontrar la solución. Cada vez hay más proyectos desarrollados desde los museos destinados al público joven, muchos de ellos consiguiendo muy buenos resultados de participación e interacción. A continuación, se detallarán algunos de ellos.

### 3.1.3 Propuestas educativas destinadas al público joven

Si bien es verdad que en los últimos años muchos museos han ampliado su oferta destinada al público joven, no todos cuentan con el mismo nivel de complejidad y profundidad a la hora de desarrollar sus propuestas. No es lo mismo ofrecer descuentos para jóvenes que visiten las exposiciones, que desarrollar un proyecto para la integración de estos en el que puedan participar, tomar decisiones y diseñar sus propias acciones.

Para dar solución a ese problema las investigadoras Clara Ajenjo y Sol Rodríguez desarrollaron un sistema de categorización que divide las propuestas culturales destinadas a ese tipo de visitantes según el nivel de implicación de estos en la institución. A estos niveles se les nombró **nivel estratégico**, **nivel táctico** y **nivel público** (Ajenjo y Rodríguez, 2020).

	NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES	DURACIÓN DEL PROYECTO	EJEMPLOS
NIVEL ESTRATÉGICO	ALTO	VARIOS MESES O AÑOS	PATRONATOS O PROGRAMAS DE JÓVENES CURADORES
NIVEL TÁCTICO	MEDIO	SEMANAS O VARIAS SESIONES	PROGRAMAS DE AMIGOS DEL MUSEO, PANELES DE DEBATES, PRÁCTICAS Y VOLUNTARIADOS
NIVEL PÚBLICO	BAJO	DÍAS O SESIONES ÚNICAS	TALLERES, VISITAS DINAMIZADAS

Figura 2. Niveles de implicación en actividades diseñadas para jóvenes (2023). Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, en el **nivel estratégico** participan en la estructura de la propia organización a largo plazo, formando parte de la toma de decisiones y en la definición de la propia institución. Algunos ejemplos de ese nivel de implicación son los patronatos de jóvenes o los programas de jóvenes curadores.

En el **nivel táctico** hay diferentes opciones para conectar los usuarios a los espacios, pero sin que estos lleguen a estar en contacto con la parte administrativa de la institución. Es decir, suelen ser programas o ventajas diseñadas específicamente para el público joven, pero los mismos no cuentan con ningún poder de decisión. Algunos ejemplos serían programas de voluntariado, programas de amigos del museo, conferencias o mesas redondas sobre temas específicos destinados a ellos.

Finalmente, en el **nivel público** podemos encontrar acciones directas destinadas a adolescentes, pero de corta duración, como pueden ser visitas guiadas o talleres. Estas acciones suelen tener un impacto mucho más bajo en cuanto a la fidelización de ese público objetivo.

Basándonos en la investigación de Ajenjo y Rodríguez (2020) se realizó una investigación sobre propuestas de museos o instituciones culturales destinadas al público joven y adolescente. En la siguiente imagen se podrá observar los programas seleccionados en una primera búsqueda:

NOMBRE DEL PROGRAMA	CENTRO	PÚBLICO	EDAD	DURACIÓN	VIGENTE	TIPO
CÁPSULA 2050	MUSEO NACIONAL REINA SOFÍA	ADOLESCENTE	15-17	UNA SESIÓN	NO	FESTIVAL TALLER
13-16/18-30	MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS	JOVEN ADOLESCENTE	13-16/18-20	SESIONES SUELTAS	SÍ	VISITAS TALLERES
DE 13 A 17	MUSEO CERRALBO	ADOLESCENTE	13-17	SESIONES SUELTAS	SÍ	TALLERES
TEEN FORUM	MADISON MUSEUM OF CONTEMPORARY ART	ADOLESCENTE	14-18	2 AÑOS	SÍ	COMISARIADO PRÁCTICAS
MU_DA	MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA	JOVEN	-	VARIAS SESIONES	SÍ	TALLER VISITAS
EQUIPO 15-17	MUSEO NACIONAL REINA SOFÍA	ADOLESCENTE	15-17	UN AÑO LECTIVO	SÍ	TALLER VISITAS CHARLAS
EQUIPO 18-21	MUSEO NACIONAL REINA SOFÍA	JOVEN	18-21	UN AÑO LECTIVO	SÍ	TALLER VISITAS CHARLAS
EQUIPO XIX-XXI	MUSEO DEL ROMANTICISMO	JOVEN ADOLESCENTE	16-21	UN AÑO LECTIVO	SÍ	COMISARIADO PRÁCTICAS
¿Y TÚ QUÉ MIRAS?	MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA	ADOLESCENTE	14-18	VARIAS SESIONES	NO	TALLER CHARLAS VISITAS
EQUIPO SUB21	CENTRO DE ARTE DOS DE MAYO	JOVEN ADOLESCENTE	16-21	UN AÑO LECTIVO	SÍ	COLABORACIONES PRÁCTICAS
BLIKOPENERS	STEDELIJK MUSEUM	ADOLESCENTE	15-19	UN AÑO	SÍ	COMISARIADO PRÁCTICAS

Figura 3. Propuestas destinadas al público joven seleccionadas a partir de una primera investigación de Ajenjo y Rodríguez (2020), (2023). Fuente: elaboración propia.

Si bien se han encontrado bastantes programas con esas características, se han descartado algunos por no encajar de forma clara en los niveles de participación antes nombrados o por tratarse de propuestas destinadas a la comunidad escolar. La selección también responde a la intención de encontrar proyectos innovadores e interesantes, y que se hayan estado realizando de forma más o menos continuada. A continuación, se detallan los proyectos seleccionados separados por su nivel de implicación:

NIVEL ESTRATÉGICO	NIVEL TÁCTICO	NIVEL PÚBLICO
TEEN FORUM- MMOCA	PROYECTO EQUIPO- MNCARS	PROGRAMA PARA JÓVENES Y ADOLESCENTES- MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS
EQUIPO XIX-XXI- MUSEO DEL ROMANTICISMO	MU_DA-MUSEO THYSSEN-NORNEMITSZA	DE 13 A 17- MUSEO CERRALBO

Figura 4. Selección de las propuestas destinadas al público joven por nivel de implicación (2023). Fuente: elaboración propia.

## Nivel estratégico

- Teen Forum- Museo de Arte Contemporáneo de Madison



Figura 5. Teen Forum ( s.f.) Fuente: Museo de Arte Contemporáneo de Madison.

Teen Forum es un programa de formación para jóvenes de 14 a 18 años del Museo de Arte Contemporáneo de Madison (MMoCA). Bajo la guía del personal de educación y curaduría de MMoCA, los y las jóvenes aprenden a concebir, organizar y curar una exhibición de arte para adolescentes, así como a desarrollar una programación educativa para complementar la exhibición. Cada edición dura aproximadamente dos años, en los que los participantes se reúnen de tres a seis horas al mes para asistir a talleres u organizar las actividades.

En este proyecto podemos ver un nivel bastante alto de implicación del público joven en el museo. Tiene una duración muy larga, si lo comparamos con otras propuestas de ese estilo, y los participantes se relacionan con todos los departamentos, aprendiendo a trabajar de forma conjunta con los demás integrantes de la institución.

- Equipo XIX/XXI - Museo del Romanticismo



Figura 6. *Equipo XIX/XXI* (s.f.) Fuente: Museo del Romanticismo.

Equipo XIX/XXI es un programa de jóvenes colaboradores, con edad comprendida entre 16 y 21 años, que trabajan para diseñar y mejorar las actividades educativas ofertadas por el Museo del Romanticismo. Se integran en este espacio gracias a actividades especialmente diseñadas para ellos: visitas a puerta cerrada, visitas a los almacenes, charlas por parte del personal técnico del museo, encuentros con artistas, etc. Cada edición tiene una duración aproximada de un año lectivo, en el cual las personas participantes se reúnen los sábados por la tarde para realizar las actividades.

Es interesante como una institución de tamaño pequeño y poco personal puede realizar un proyecto con un nivel tan alto de implicación. Como se comentaba en el párrafo anterior, la duración del proyecto suele ser de un año lectivo, pero de repetición anual. Esto hace que sea posible que los y las jóvenes puedan volver a participar en la edición siguiente si así lo desean. Cabe mencionar el trabajo que realiza este museo para intentar conectar un tema como el romanticismo, en general bastante ajeno a este tipo de público, a otros puntos de interés para los jóvenes. Este verano, por ejemplo, ofertan talleres destinados al público adolescente en los que relacionan las obras de su colección con la historia de la moda.

## Nivel táctico

- Equipo 1517 y Equipo 1821 - Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS)



Figura 7. *Equipo 1517* (s.f.) Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

Equipo es un proyecto educativo creado en 2006 con la intención de integrar, con periodicidad anual, a un grupo de jóvenes de entre 16 y 20 años en las dinámicas del museo, proponiéndoles una serie de actividades relacionadas con el arte contemporáneo desde la educación no formal. A partir de 2019, con la renovación de la gestión educativa del MNCARS, el proyecto Equipo se divide en Equipo1517 y Equipo1821, dos proyectos similares pero que adaptan sus contenidos a las necesidades específicas de adolescentes de 15 a 17 años y jóvenes de 18 a 21 años.

Según la institución “el objetivo es generar un contexto de aprendizaje centrado en el hacer educativo y en la experiencia museística, así como conformar una comunidad de jóvenes que se vinculen a la vida del museo a partir de un programa continuo de encuentros, acciones, visitas y talleres. De este modo, los jóvenes y los adolescentes acceden a los contenidos de la colección, las exposiciones temporales, la biblioteca o al programa de actividades públicas, a la vez que se convierten en agentes activos con voz propia dentro de la

institución” (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (MNCARS) (s.f.), *Equipo*. Parr. 1).

Aunque a priori pueda parecer que el proyecto se podría encajar en el nivel estratégico, es la falta de autonomía de los jóvenes para decidir de qué manera trabajar que hace que este pertenezca realmente al nivel táctico. Aun así, se trata de un proyecto con un nivel de participación y fidelización bastante alto, cuyo formato de trabajo, transversal a otros programas del museo, pero manteniendo la individualidad del grupo con el que trabaja, se ha convertido en un referente en este tipo de propuestas.

- MU\_DA - Museo Thyssen- Bornemisza



Figura 8. *MU\_DA. Museo y Danza* (s.f.). Fuente: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

MU\_DA es un proyecto de colaboración entre el museo, estudiantes de Conservatorio Superior de Danza María de Ávila y jóvenes con discapacidad, creado con la intención de investigar nuevas formas de ver y estar en el museo desde el cuerpo y la danza. A lo largo de varias sesiones, que se realizan los martes o los viernes por la tarde, los participantes se reúnen para visitas, talleres, charlas y laboratorios de creación con el propósito de generar un acercamiento a las artes como herramienta para entender otras realidades y formas de interpretar el mundo.

Hay varias características que hacen ese proyecto interesante. La primera es la inclusión de jóvenes con discapacidad para su público objetivo, un colectivo con necesidades específicas que a menudo son olvidados cuando hablamos de propuestas para jóvenes. La segunda es la vinculación de las artes plásticas con las performativas. Utilizan las salas y los espacios comunes del museo como laboratorio de danza, lo que permite no sólo la normalización de las artes performativas dentro de la institución, sino también de colectivos con diversidad funcional por parte de los demás visitantes del museo. Sin embargo, se trata de una propuesta que no está diseñada para que los participantes interactúen con los demás departamentos de la organización, por lo que su nivel de implicación sería táctico.

## Nivel público

- Programa para jóvenes y adolescentes- Museo de Bellas Artes de Asturias



Figura 9. Programa para jóvenes y adolescentes (s.f.). Fuente: Museo de Bellas Artes de Asturias.

Se trata de dos programas diferentes, uno para adolescentes entre 13 y 16 años, y otro para jóvenes entre 18 y 30 años. En ambos se realizan visitas y talleres diseñadas en relación a ese público, buscando una forma de conectar la colección del museo con sus intereses. Estas actividades ofrecen además posibilidades para debatir en torno a las vivencias de cada uno, expresar ideas

y participar activamente en dinámicas y propuestas relacionadas con el museo y sus obras.

A pesar de no conseguir un alto nivel de implicación de los y las jóvenes, ya que se tratan de propuestas de poca duración y en las cuales los participantes tienen poco nivel de autonomía, cabe mencionar el esfuerzo de la institución por adaptar, dentro de sus posibilidades, su programación a las especificidades de este público.

- De 13 a 17- Museo Cerralbo



Figura 10. De 13 a 17 (s.f.) Fuente: Museo Cerralbo

El Museo Cerralbo organiza periódicamente actividades para adolescentes y jóvenes de entre 13 y 17 años, en los que, a través del apoyo de artistas y profesionales procedentes de distintas disciplinas, se intenta conectar a los jóvenes con las representaciones artísticas del siglo XIX.

Lo interesante de esta propuesta es la participación de creadores en las actividades, acercando a los participantes no sólo a las obras de arte, sino también a la profesión de artista. Aun así, por tratarse de sesiones sueltas y bastante dirigidas, el nivel de implicación de los adolescentes en la institución se considera bajo.

### 3.2. TENERIFE ESPACIO DE LAS ARTES



Figura 11. *Edificio Tenerife Espacio de las Artes (s.f.)* Fuente: Tenerife Espacio de las Artes.

Tras analizar anteriormente las diferentes propuestas museísticas destinadas a jóvenes y adolescentes, en este apartado se plantea un análisis en mayor profundidad de un museo en particular del contexto local de la isla de Tenerife: Tenerife Espacio de las Artes (TEA).

TEA es un complejo arquitectónico que alberga un museo y un centro de arte contemporáneo, el Centro de Fotografía Isla de Tenerife y la Biblioteca Municipal Central. Además, el espacio cuenta con salón de actos, que funciona como cine, un restaurante, una tienda-librería y numerosas oficinas entre las que se encuentran las unidades de patrimonio, cultura y educación del Cabildo de Tenerife.

El museo, inaugurado en el año 2008, se ha convertido en uno de los espacios referentes para arte contemporáneo de Canarias, en dónde podemos encontrar no sólo exposiciones, que normalmente transitan entre cuestiones relacionadas con la modernidad y la contemporaneidad, sino también espacios de conversación o talleres enfocados a temas de la actualidad. Entre algunos de los objetivos del centro se encuentra el propiciar la creación, la reflexión y el pensamiento crítico sobre el mundo actual, y presentarse como un lugar

accesible, dinámico y participativo, dispuesto a convertirse en un espacio de encuentro cultural (Tenerife Espacio de las Artes, 2023).

Desde su creación, TEA cuenta con un departamento de educación, dirigido por Paloma Tudela Caño, que se encarga de realizar las diversas propuestas didácticas del centro. En el 2020, con la llegada de Gilberto González a la dirección artística del museo, se incorporaron también algunos programas de mediación, llamados *Programas Públicos*. Estos programas no responden a una única dirección, sino que son coordinados por diferentes mediadores contratados por TEA expresamente para su desarrollo. En siguiente diagrama podemos ver los diferentes proyectos vigentes en el centro:

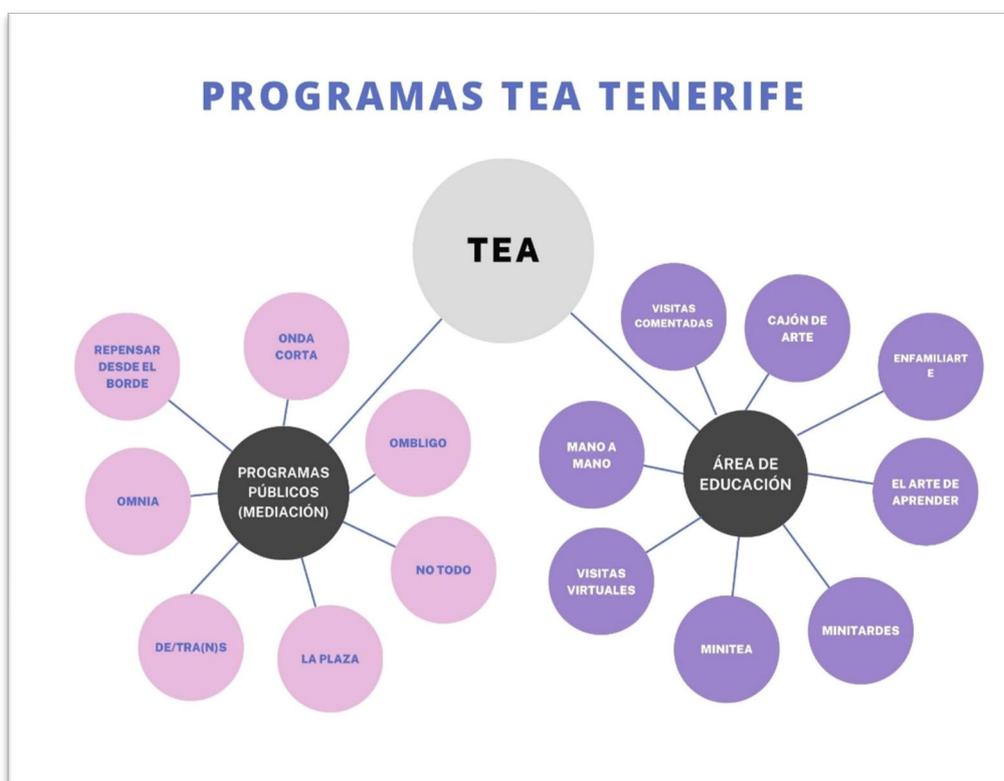


Figura 12. Programas de educación/mediación en TEA (2023). Fuente: elaboración propia.

Según la memoria de 2022 de la institución, el museo recibió en ese mismo año 104.407 visitantes, de los cuales 83.608 visitaron las exposiciones de manera autónoma. Los demás son participantes de los diferentes programas de la organización, o personas que acudieron a las exposiciones a través de visitas guiadas por los comisarios o personal del departamento de educación (Tenerife Espacio de las Artes, 2023).

Son estos programas, que han atraído a más de veinte mil participantes en 2022, el principal objeto de este análisis. Al tratarse de un público que por norma general no acude al museo por su cuenta, es importante saber qué acciones se han estado desarrollando para atraerlos, así como en qué tipo de público se centran esas acciones.

Si bien no hay datos oficiales de TEA sobre la diversidad de su público, en las secciones de cada uno de los programas, tanto en la web del museo como en su memoria anual, podemos encontrar información sobre su público objetivo y las características de cada una de sus sesiones. Teniendo en cuenta esos datos se diseñó el siguiente diagrama, en el cual se dividen los programas de mediación/educación del museo según las franjas de edad del público asistente. Los *Programas Públicos* se encuentran señalados en color rosa, mientras que los programas gestionados por el departamento de educación se encuentran en color violeta.

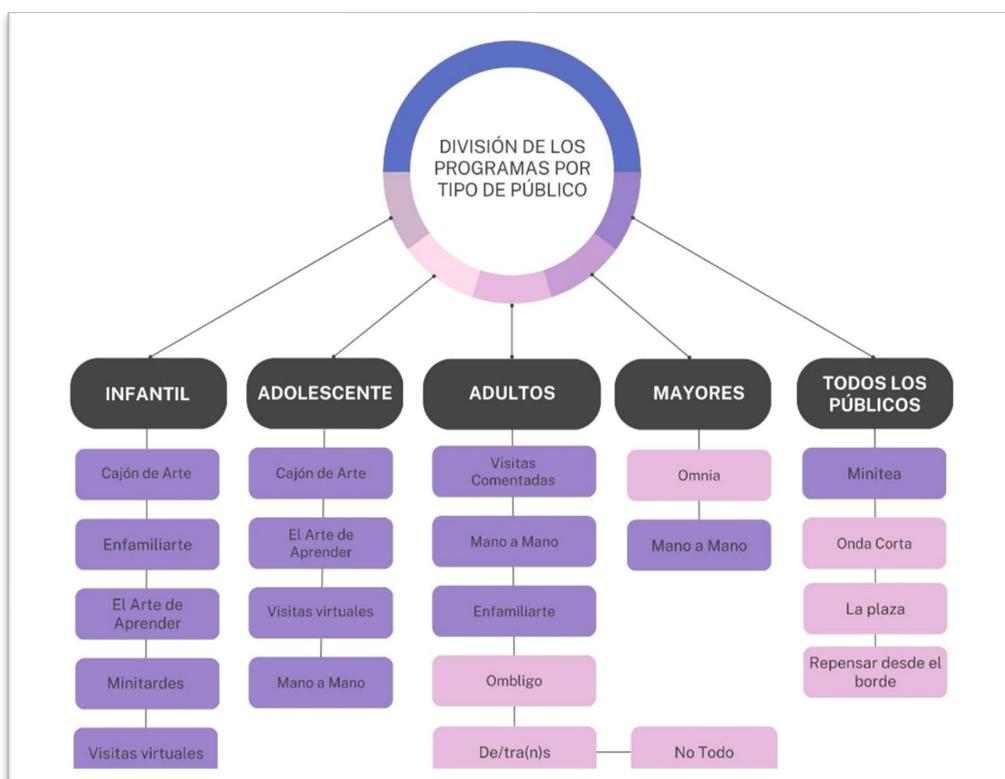


Figura 13. Programas de TEA para público objetivo (2023). Fuente: elaboración propia.

Si tenemos en cuenta el público objetivo de este estudio, jóvenes y adolescentes, hay cuatro programas de TEA en los que estos participan: *Cajón de Arte*, *El Arte de Aprender*, *Visitas Virtuales* y *Mano a Mano*. Cabe decir que estos son programas destinados de forma general a la comunidad escolar, o grupos con diversidad funcional, en el caso de *Mano a Mano*, por lo que a pesar de que los adolescentes forman parte de esas visitas, no son programas diseñados de forma específica para ellos.

Por otro lado, hay una serie de programas del museo destinados a todos los públicos: *Minitea*, *Onda Corta*, *La Plaza* y *Repensar desde el Borde*. Ese tipo de acciones, a pesar de no estar diseñadas en particular para los jóvenes, cuentan con dinámicas y temáticas que, si lo comparamos con otros proyectos del museo, pueden ser atractivas para estos visitantes. A continuación, se detallan estas propuestas:

### 3.2.1 Programas con participación de público adolescente

- **Cajón de Arte**



Figura 14. *Cajón de arte* (s.f.). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes

Desde el departamento de educación de TEA se creó *Cajón de Arte*, una herramienta diseñada para la comunidad escolar en la que se pretende acercar diferentes propuestas artísticas a los estudiantes de todos los niveles educativos.

El proyecto parte de la idea de transversalidad, en la que contenidos de diferentes asignaturas son explicados utilizando obras de arte de diversa naturaleza y pertenecientes a distintas épocas.

Con este proyecto no se intenta convertir a los y las estudiantes en historiadores o artistas, sino de normalizar la relación de la comunidad educativa con las manifestaciones artísticas, entendiendo la conexión que guarda esta disciplina con otras temáticas de su día a día. Para ello el equipo de TEA, con apoyo de algunos docentes, diseña y planifica situaciones de aprendizaje en las que convergen las disciplinas artísticas con materias curriculares como Matemáticas, Lengua Extranjera, Física, Ciencias Sociales o Historia.

Actualmente el proyecto cuenta con diecisiete recursos en su web donde se introducen al alumnado a artistas como Mabi Revuelta, Sebastiao Salgado, Olafur Eliasson, Charles Chaplin o Marjane Satrapi. De todos los recursos, son siete los que están dedicados al público adolescente, al ser situaciones de aprendizaje diseñadas para ser trabajadas con grupos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

- **El Arte de Aprender**



Figura 15. *El Arte de Aprender* ( s.f).. Fuente: Tenerife Espacio de las Artes.

El *Arte de Aprender* es un programa destinado a público escolar en el que se ofrecen visitas presenciales a las exposiciones vigentes en el museo. Pertenece al departamento de educación y entre sus objetivos generales se encuentran desarrollar la creatividad, la imaginación y las habilidades de expresión y comunicación de los alumnos, así como promover la participación y actitudes respetuosas de los niños y jóvenes en las actividades culturales de su entorno. Además, con este programa se pretende familiarizar al alumnado con las manifestaciones de arte contemporáneo, promoviendo también la experimentación de los estudiantes con distintas técnicas artísticas.

Este es sin duda el programa de educación-mediación del museo que más participación ha recibido en los últimos años. Solamente en 2022, 3520 estudiantes visitaron el museo con su centro escolar a través del programa. De estos 1018 se encontraban en la etapa de la ESO, y 417 en Bachillerato.

- **Visitas virtuales**

Este es un recurso virtual que diseñó el departamento de educación de TEA pensando en aquellos grupos que, por diversas razones, no pueden desplazarse al museo para realizar las actividades presenciales del mismo. Se inició en el año 2021, coincidiendo con la pandemia del Covid-19 y las limitaciones de actividades grupales vigentes en aquel momento.

Mediante video-visitas tituladas *El Porqué de las Obras*, el alumnado puede acercarse a diferentes obras de la colección de TEA sin salir de su aula. El público al que se dirige depende del contenido y temática de cada visita y de las obras que la componen, aunque es una actividad que en general



Figura 16. Visitas virtuales (s.f.). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes.

está mejor dirigida a alumnos de ESO y Bachillerato. Durante 2022 se han ofrecido tres visitas virtuales a colegios, una de las cuales está activa desde el año 2021.

- **Mano a mano**



Figura 17. *Mano a Mano* (s.f.). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes

*Mano a Mano* es un programa del departamento de educación que tiene como objetivo desarrollar propuestas para personas con necesidades educativas especiales, como pueden ser menores y mayores en riesgo de exclusión social, personas con distintos tipos y grados de discapacidad o grupos con medidas judiciales.

En todos los casos, el programa *Mano a Mano* utiliza el contacto con las obras de arte y la práctica de diferentes técnicas plásticas como herramientas para contribuir a la integración social de los participantes, fomentando la creatividad, la autonomía y la autoestima personal.

En el pasado año este programa sumó un total de 588 participantes, de los cuales muchos eran jóvenes que se encontraban en situaciones de exclusión social o diversidad funcional.

### 3.2.2 Programas para todos los públicos

- **Repensar desde el borde**

En este programa de visitas guiadas, coordinadas por Maï Diallo y Lucía Dorta, se encuentra dentro de los *Programas Públicos* y plantea una revisión externa de las exposiciones de TEA, en dónde se profundizan en las diferentes lecturas que pueden tener las obras de su colección.



Figura 18. *Repensar desde el borde* ( s.f.). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes

El programa, iniciado en 2021, cuenta ya con una decena de sesiones en las que tanto Maï Diallo y Lucía Dorta, como otros artistas invitados, reescriben la curaduría de diversas exposiciones de TEA para buscar nuevas narrativas y hablar de temas de importancia en la actualidad.

- **La plaza. Taller de prácticas compartidas**



Figura 19. *La plaza. Taller de prácticas compartidas* (s.f.). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes

En este proyecto, coordinado por Alejandro Castañeda Expósito y parte de los *Programas Públicos*, se pretende generar un espacio de creación colectiva a través de talleres organizados por diferentes artistas. Su principal objetivo es establecer conexiones entre la institución, los artistas y el público. Se brinda así un lugar de



exhaustivo y continuado con los invitados, que buscan relacionar a los artistas con los trabajadores del centro, las exposiciones presentadas, el Archivo Fotográfico de Tenerife o la propia colección del museo.

Del trabajo realizado durante estos talleres se han producido ocho publicaciones, con tiradas de entre cincuenta y setenta volúmenes. Estos han sido registrados e incorporados a la biblioteca de arte y actualmente están disponibles para el público visitante. En cuanto al trabajo llevado a cabo en la plataforma radiofónica, durante 2022 se han realizado once podcasts, que han servido de respaldo a otros programas de mediación del centro, realizando entrevistas y ampliando la información sobre esos proyectos.

- **Espacio MiniTEA**



Figura 21. *Espacio MiniTEA* ( s.f.) Fuente: Tenerife Espacio de las Artes

Es el proyecto más visible que se lleva a cabo en el área de educación de TEA. Se trata de un espacio expositivo diseñado para facilitar la relación entre el arte contemporáneo y el público, principalmente infantil y familiar. Según Paloma Tudela Caño (2019), actual directora del departamento de educación de TEA, el Espacio MiniTEA nació con la vocación de convertirse en un lugar permanente para la educación dentro del museo, en un espacio “puente” reservado para el encuentro entre el arte contemporáneo y el visitante. Para ello el espacio se basa en una serie de principios, como el fomento del aprendizaje autónomo y

participativo, el trabajo colaborativo, el contacto directo con las obras de la colección del museo, y el uso de un lenguaje accesible para los visitantes.

El espacio se divide en tres salas, siendo las dos primeras expositivas, denominadas MiniExpo, y la tercera un espacio de creación libre, denominada MiniTaller. La MiniExpo ofrece propuestas expositivas que cambian cada 6 meses aproximadamente. En estas propuestas se trabaja con una selección de obras de la colección de TEA para abordar temas que sean de interés para el público visitante. Algunas temáticas trabajadas en las últimas ediciones fueron el color en *Colorín Colorado*, la infancia en *Cosas de niñ@s*, la escultura en *El arte de ocupar el espacio* y el mundo animal en *¡Chiquitos animales!* Según Tudela Caño “el objetivo es conseguir que, al entrar en el espacio, estos visitantes vean las obras, que se detengan unos segundos a observarlas, que se pregunten por ellas, que les maravillen o les desagraden, que capten su atención en un grado suficiente como para permitirles establecer algún tipo de relación con ellas. Es, al fin y al cabo, un lugar donde las obras de arte se presentan al espectador sin los obstáculos que las rodean cuando son expuestas en un espacio de exposición convencional “(Tudela Caño, 2019, p.138).

En la tercera sala se encuentra el MiniTaller, un espacio libre y autónomo en el cual niños, niñas y adultos pueden hacer uso de su imaginación, creando piezas que podrán llevar a casa o dejar expuestas en la sala. Lo más importante del espacio es la minuciosa selección de materiales, intentando que lo que encuentren los participantes sea diferente a lo que puedan tener en sus casas. Así, maderas, metales, plásticos, herramientas, acrílico y óleo son algunos de los materiales con los cuales las familias se pueden encontrar al entrar. Otro aspecto importante del MiniTaller es la cercanía que transmite a los visitantes:

El MiniTaller es un lugar donde se puede pintar en las paredes y donde no importa manchar el suelo ni salirse de la línea de contorno del dibujo. Donde las herramientas y materiales disponibles para trabajar son muchos, diversos y muy diferentes de los normalmente utilizados para llevar a cabo una actividad plástica convencional. Es, al fin y al cabo, un lugar donde probar, experimentar, mezclar, inventar y equivocarse. Donde

aprovechar el azar y la casualidad, presentes en cualquier proceso experimental e investigador, y convertir en oportunidad la mancha que deja en el papel la caída de un bote de témpera o la madera astillada de una brocha rota (Tudela Caño, 2019, p.141).

En conjunto el este espacio pretende ser un lugar inclusivo, en el que niños y niñas, adolescente y adultos puedan compartir la experiencia de entender y crear obras de arte de una forma libre y con autonomía. De todos los proyectos del museo este es el único que recaba datos de la asistencia de público adolescente, habiendo recibido 1553 jóvenes en 2022.

### 3.3 EI ABORDAJE TRIANGULAR COMO MODELO DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA

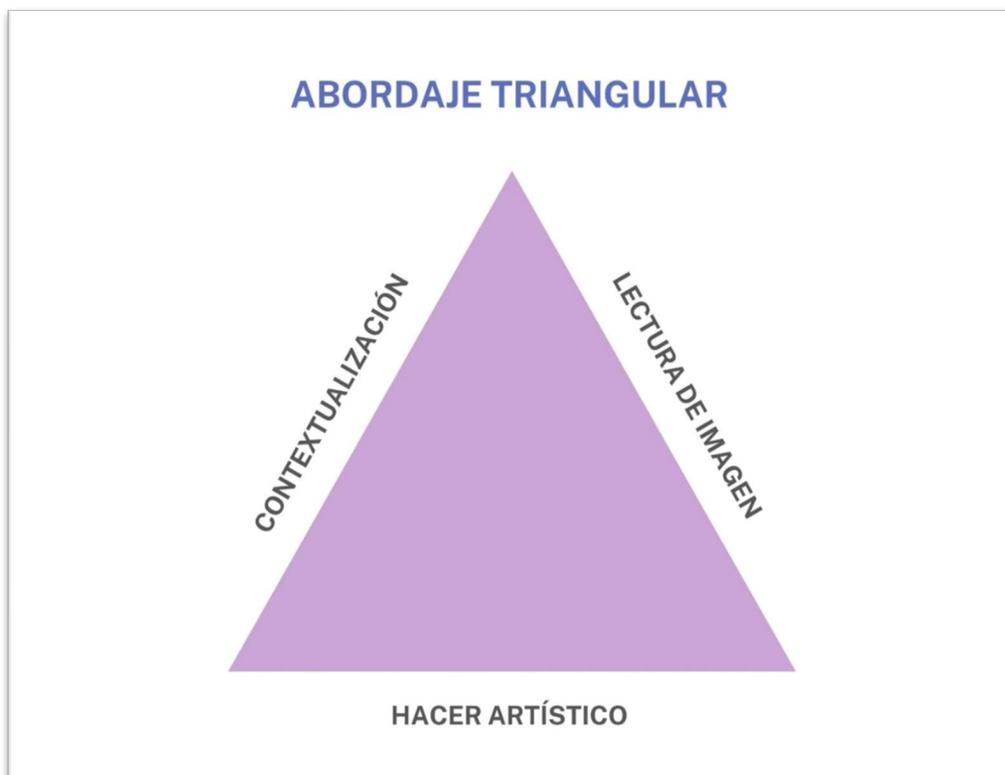


Figura 23. Representación visual del abordaje triangular (2023). Fuente: elaboración propia.

El abordaje triangular es una propuesta de enseñanza-aprendizaje vinculada a la educación artística que fue sistematizada por Ana Mae Barbosa, pedagoga y arte-educadora brasileña, a principios de los años 90. A lo largo de estos más de treinta años el abordaje triangular se ha convertido en una de las concepciones en enseñanza de arte más influyentes de Brasil. Gran parte de su éxito radica en la simplicidad de su método, basado en tres únicas acciones: leer, contextualizar y hacer, y en su flexibilidad de aplicación por parte de docentes y educadores.

Aunque el abordaje triangular se dio a conocer en 1991 con la publicación del libro *A imagem no ensino das artes*, según la autora (Barbosa, 2013, 2015) la idea surgió en un curso para docentes en 1983, al final de la dictadura militar de Brasil. En ese año Barbosa fue invitada a organizar el Festival de Campos do Jordão, un importante festival de música de una ciudad de los alrededores de Sao Paulo. Sin embargo, decidió convertirlo en un festival centrado en la educación artística en el que acudieron más de quinientos profesores y profesoras de todo el país.

Durante ese festival se organizaron diversas ponencias y talleres, con la colaboración de varios arte-educadores, y hasta contaban con una biblioteca especializada traída por la propia Ana Mae Barbosa. Durante uno de esos talleres, según cuenta la autora, fue cuando se le ocurrió la idea del enfoque triangular:

Recuerdo que el punto que realmente disparó el enfoque triangular fue cuando entré en un taller y los alumnos estaban colocando tejidos desde el techo hasta el suelo por fuera del edificio, cubriendo todo el edificio. (...) entonces pregunté al profesor que daba el taller: “¿Usted recomendó a los alumnos que fueran a investigar, a estudiar el artista Cristo en la biblioteca? Y él respondió: “no, porque no hay necesidad”. El tema de “no haber necesidad” fue el clic. Para mí, encontrar, ver alguna cosa, a alguien que hizo una experiencia semejante, era muy necesario (Barbosa, 2013, pp. 5-6).

La autora afirma que se convenció en ese festival de la importancia de estudiar obras de arte y referentes artísticos como parte de un proceso creativo. No obstante, en aquel momento, la forma tradicional de las enseñanzas artísticas en Brasil estaba centrada en modelos modernistas de aprendizaje, basados en la libre expresión y con cierta fobia a la copia. Para Barbosa (2013) ese modelo de enseñanza-aprendizaje se equiparaba con enseñar a leer prohibiendo los libros.

Poco después la autora fue invitada a dirigir el Museo de Arte Contemporáneo de Sao Paulo (MAC USP) y tuvo la oportunidad de, junto a otros compañeros, investigar y profundizar en las bases teóricas que finalmente acabarían componiendo el abordaje triangular.:

Fueron cuatro años de investigación acerca del enfoque triangular para llegar a la conclusión de que realmente era más productivo, desde el punto de vista social y cognitivo, era el hacer y el ver, interrelacionado con la interpretación y con la imaginación. (Barbosa, 2013, p.7)

A partir de entonces el abordaje triangular se consolidó en una propuesta basada en tres acciones, lectura de obra, hacer artístico y contextualización, siendo probada y estudiada por diversos profesionales a lo largo de más de tres décadas. A continuación, se profundizará cada una de esas acciones que componen la propuesta triangular de Ana Mae Barbosa.

### **3.3.1 Lectura de imagen**

Es la acción que da origen a la investigación del abordaje triangular. Se trata de observar, conocer y entender, obras y representaciones artísticas de la historia del arte. La lectura de imagen se puede realizar con piezas originales si se lleva a cabo en espacios museísticos u otros entornos controlados, o mediante reproducciones si, por ejemplo, la acción se desarrolla en un aula.



Figura 24. Lectura de obra en sala B.4. Visita a "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Aline Machado

El abordaje triangular no es la única disciplina que recalca la importancia de la observación de obras de arte por parte de los y las estudiantes. Es muy común escuchar el término "apreciación" haciendo referencia a esa misma acción. Sin embargo, para la autora el verbo "leer" requiere una participación más activa y se acerca más al componente primordial del método, la decodificación del arte. La autora lo explica de la siguiente manera:

Elegí la expresión "lectura" de la obra de arte en el abordaje triangular en lugar de apreciación por temer que el término apreciación fuese interpretado como un mero deslumbramiento que va del raptó al suspiro romántico. La palabra lectura sugiere una interpretación para la cual se requiere una gramática, una sintaxis, un campo de sentido decodificable y una poética personal del decodificador. Entre tanto, mis argumentos a favor de la sustitución del término apreciación por otro cualquiera más cercano al esfuerzo intelectual decodificador y menos sujeto a una aproximación banal o epidérmica con la obra (Barbosa, 2015, p. XXIV).

Hay que tener en cuenta que la lectura, en el abordaje triangular, se entiende también como la lectura del contexto o una interpretación cultural (va de la mano de otra de las acciones que desarrollaremos más adelante: la contextualización). En eso podemos ver la influencia que tuvo del pedagogo también brasileño, Paulo Freire. La relación entre ambos escritores fue bastante cercana, ya que Freire fue maestro y mentor de Barbosa durante su periodo como educadora en las *Escolinhas de Arte de Recife* (Barbosa, 2015).

Para Freire leer, en este caso entendido como la lectura de textos y palabras, se comprendía como una herramienta para la liberación, un proceso del cual todos deberíamos ser parte ya que es capaz formar personas en la tolerancia y el respeto, y servir como herramienta para el análisis crítico y reflexivo del mundo. Además, para el autor, el acto de leer es inseparable de la lectura crítica, explicada por él mismo como una actitud observadora en la que el lector consigue establecer relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1984).

Y son esas relaciones con el contexto del estudiante el principal punto de conexión entre Barbosa y Freire. Para Barbosa (2007) “leer la obra de arte es cuestionar, buscar, descubrir, despertar la capacidad crítica, nunca reducir a los alumnos a ser receptáculos de la información brindada por el profesor, por más inteligentes que sean” (p.238).

Sin embargo, esas no son las únicas razones por las cuales Barbosa cree que aprender y enseñar a leer imágenes es imprescindible. Es innegable que nuestro mundo cotidiano ha pasado a ser cada vez más dominado por la imagen. Hemos pasado de escribir mensajes de texto a comunicarnos a través de *memes*, *gifs*, *emoticonos* y *stickers* en apenas unos años. No obstante, nadie nos ha enseñado decodificar esas imágenes y mucho menos a hacer un uso sano de las mismas. Ese es un tema sobre el que varios autores llevan años investigando, como María Acaso (2011) o Joan Fontcuberta (2015).

Para Ana Mae Barbosa con la lectura de obras de arte estamos alfabetizando a los y las estudiantes y preparándolos para la decodificación de la gramática visual. Según la autora, acercando a los estudiantes al entendimiento de las

artes visuales se les prepara para el entendimiento de la imagen, sea esa artística o no (Barbosa, 2015, 2022).

### 3.3.2 Hacer artístico

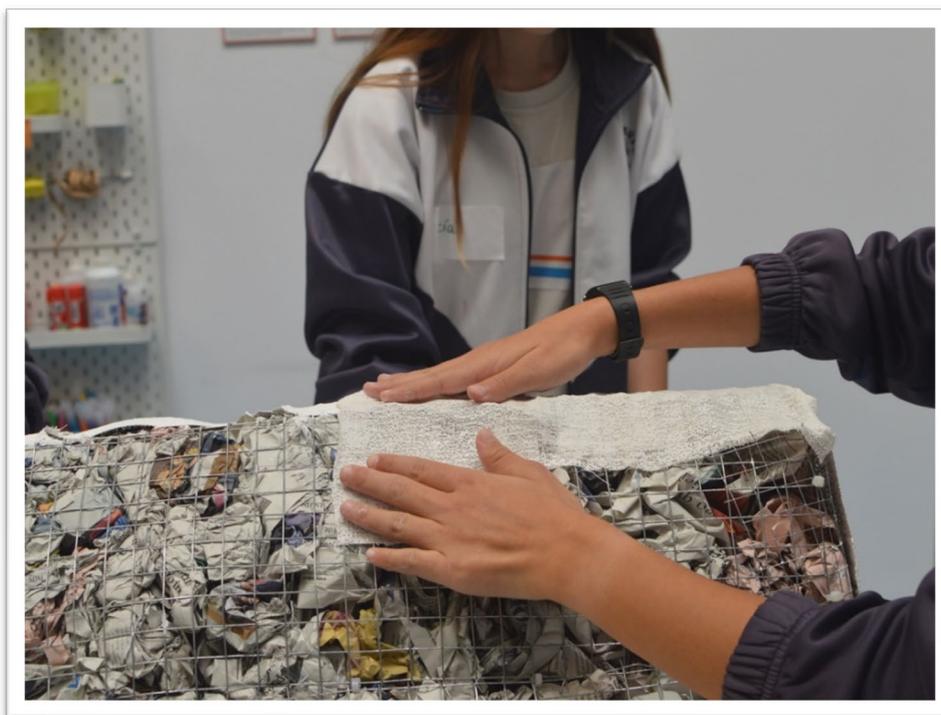


Figura 25. Hacer artístico en taller. Visita a "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Aline Machado

Esta acción es una de las que encontramos dominante en las enseñanzas artísticas más tradicionales. Sin embargo, el hacer artístico en el abordaje triangular se aleja de las concepciones de la creación libre y espontánea. Para la autora la creación artística parte del dominio de instrumentos culturales, entrelazando siempre el hacer con la lectura de imagen y la contextualización.

Partiendo de esa base, el hacer artístico puede ser una obra única y original, una obra colectiva o la relectura de alguna manifestación artística. Esta última opción siempre ha sido criticada, siendo la autora a veces acusada de fomentar la copia. Esto se debe sobre todo a la interpretación errónea de la propuesta por parte de algunos docentes o de quienes los prepararon. Sobre ese tópico Barbosa afirma:

La relectura es una actividad posible y cuánto más problematizadora, más creadora (...). Pero el peligro de la reproducción improductiva ronda las relecturas. Estoy tan alarmada por la pésima calidad de pensamiento visual resultante de las relecturas, que el otro día desaconsejé completamente la relectura en una conferencia. Una relectura divergente y/o subjetivada amplía el universo de la alteridad visual y ejercita el proceso de edición de imágenes con el que nuestra cognición visual trabaja naturalmente. Pero la relectura como procedimiento constante transforma el hacer artístico en mero ejercicio escolar (Barbosa, 2007, p.237).

De esta forma el hacer se entiende como un ejercicio necesariamente vinculado a las demás acciones de abordaje triangular, pudiendo tener un formato libre, pero siempre buscando el formato de obra de arte y no de ejercicio escolar. Para Barbosa (2013), además, trabajar el hacer es trabajar en diferentes interpretaciones de una obra artística, algo que resulta de vital importancia para el desarrollo de la capacidad crítica, tanto en el arte, como en todos los aspectos de la vida.

### 3.3.3 Contextualización



Figura 26. Contextualización en sala B.3. Visita a "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Aline Machado

Con esta acción lo que se pretende es establecer conexiones, tanto entre la realidad del público y la obra que va a ver o crear, como entre las diferentes acciones que componen el abordaje triangular. Para la autora contextualizar es sinónimo de tender puentes, establecer relaciones, establecer nexos tanto históricos como sociológicos, antropológicos, educativos, multiculturales o ecológicos que favorezcan la integración entre el arte y el contexto social de los estudiantes (Barbosa, 2015).

Esto puede parecer sencillo, pero son muchos los educadores y las educadoras que entienden la contextualización como contar el contexto histórico en el cual se hizo la obra, la vida del artista o la técnica utilizada, lo que sería una aplicación errónea según Ana Mae Barbosa. Tampoco sería correcto separar la contextualización de las otras dos acciones que componen el abordaje triangular (lectura de imagen y hacer artístico). La autora lo explica de la siguiente manera:

El hacer arte exige contextualización, la cual es concientización de lo que fue hecho, así como cualquier lectura como proceso de significación exige la contextualización para superar la mera aprehensión del objeto. Cuando hablo de contextualización no me refiero a la usual costumbre de hablar de la vida del artista. Esta solo interesa cuando hace parte de la obra (Barbosa, 2015, p. XXV).

Por lo tanto, la acción de contextualizar se convierte en subjetivizar el aprendizaje y enmarcarlo en un contexto con el cual el alumnado se sienta familiarizado y pueda conectar con la obra. Esa es la acción transversal y dinamizadora por excelencia del abordaje triangular. De hecho, en sus últimas publicaciones (2022) Barbosa llega a reconocer que la contextualización llega a trascender la figura del triángulo que caracteriza su propuesta para convertirlo en un zigzag, ya que con esa figura se puede apreciar de forma más clara el papel transversal que tiene la contextualización en cada una de las etapas del abordaje triangular (Salort, 2017).

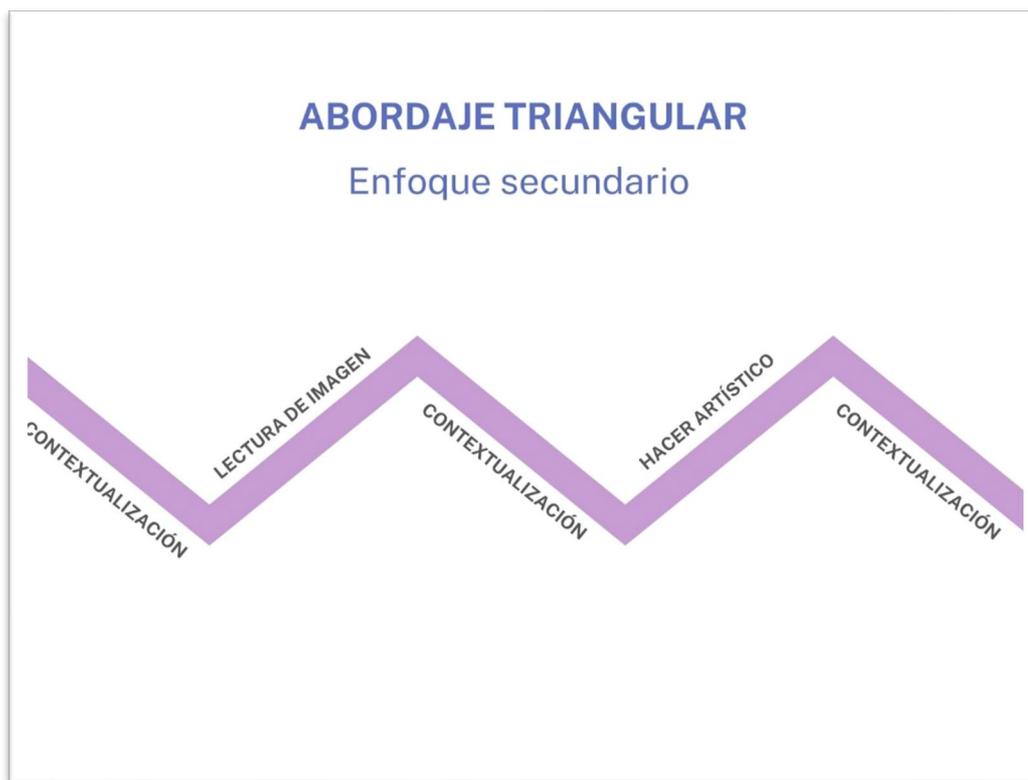


Figura 27. Representación visual del enfoque secundario en el abordaje triangular de Barbosa (2023).  
Fuente: elaboración propia.

### 3.3.4. Aplicación didáctica y enfoque metodológico

En cualquier caso, Ana Mae Barbosa hace hincapié en la importancia de la flexibilidad a la hora de aplicar su método. De hecho, metodología es una palabra que Barbosa intenta evitar a la hora de describir su propuesta. Según cuenta la autora, el abordaje triangular se divulgó en un principio con el nombre de metodología triangular, pero en 1998 revisó el concepto y acabó cambiándolo por el nombre que actualmente conocemos:

El abordaje triangular es tan flexible que yo misma lo modifiqué, renombré y amplíe cuando pasó del contexto del museo (MAC) al contexto del aula. La propuesta triangular está abierta a reinterpretaciones y reorganizaciones, quizá por eso ha generado tantos malentendidos, pero también generó interpretaciones que lo enriquecieron, ampliaron y explicitaron. (Barbosa y Pereira da Cunha, 2010, p. 143).

Para la autora la palabra metodología se relaciona con las acciones que realizan los docentes, diferentes y cambiantes dependiendo del contexto con el que trabajen, por eso no es adecuada para describir su propuesta. Barbosa cree que cada educador debe elegir la mejor manera de aplicar la triangulación, sin reconocer ningún orden o jerarquía en las acciones. Un proceso se puede iniciar con la lectura para luego pasar al hacer y conectar ambos mediante la contextualización, o directamente empezar con la contextualización. Cualquier opción es posible.

Sin embargo, a pesar de la aparente simplicidad del método, esa flexibilidad de aplicación provoca que muchos los educadores y las educadoras duden o caigan en la aplicación errónea de la propuesta. La misma autora ha tenido que aclarar varias veces la puesta en práctica del abordaje triangular. Sobre ese aspecto Salort comenta en su artículo *Abordaje triangular desde un episteme decolonial* (2017):

En mi experiencia como arte-educador he podido comprobar lo usual que resulta caer en esa trampa de acatar, por costumbre o rutina, un modelo secuenciado de acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte u ofrecer ejemplos de cómo efectuar una buena lectura, pero sin considerar debidamente el alto contenido movilizador cognitivo y afectivo de problematizaciones que no pueden surgir en un escenario de acciones artificialmente escindidas. Leer es un modo de hacer, al igual que al momento de hacer leemos y en ambas se manifiesta la razón de su existir en contexto (pp. 186-187).

Por ese motivo la autora hace especial hincapié en ilustrar sus publicaciones con ejemplos prácticos de la aplicación efectiva del abordaje triangular, llegando incluso a realizar cursos de formación a docentes interesados en profundizar de forma práctica en las concepciones de ese enfoque. Un ejemplo de aplicación, citado en su libro *La imagen en la enseñanza del arte: Años 1980 y nuevos tiempos* (2015), es el programa didáctico de las Bienales en el Acervo.

Esta actividad didáctica, diseñada por Barbosa, se realizó en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Sao Paulo (MAC USP) entre 1987 y 1988. En ella un grupo de estudiantes de edades desiguales visitaba las instalaciones del museo, observando las obras expuestas y realizando las acciones básicas del abordaje triangular: leer, contextualizar y hacer.

Según la autora (Barbosa, 2015), lo primero que hizo el grupo fue pasear alrededor de Unidad Tripartita, del artista Max Bill. Teniendo en cuenta que se hicieron comentarios sobre cómo cambia la escultura dependiendo del punto de vista del espectador, se exploró ese tópico enseñando fotografías sacadas de los diferentes puntos de vista de la obra. Otras cuestiones planteadas por los niños y las niñas fueron sobre el material, el equilibrio y lo pequeño que era el punto de soporte. A partir de esos comentarios se habló de los conocimientos matemáticos de Max Bill y cómo se basaba en ellos para componer sus obras.

Luego se comparó formalmente la obra de Bill con Construcción Roja, de Eduardo Ramírez Villamizar. Se compararon las formas curvas de la primera con las formas rectilíneas de la segunda, haciendo énfasis en la tridimensionalidad de ambas.



Figura 28. Unidad Tripartita de Max Bill (1994). Fuente: [https://artsandculture.google.com/entity/m0663\\_y?hl=es](https://artsandculture.google.com/entity/m0663_y?hl=es)



Figura 29. Construcción Roja de Eduardo Ramírez Villamizar (1969). Fuente: [https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Browse/objects/facet/entity\\_facet/id/5897/view/list/key/035ef20b1abf90f6fc24e15ba5a279ff](https://acervo.mac.usp.br/acervo/index.php/Browse/objects/facet/entity_facet/id/5897/view/list/key/035ef20b1abf90f6fc24e15ba5a279ff)

Luego, de forma espontánea, se formaron pequeños grupos en relación a los intereses que iban generando cada una de las obras de la sala. A estos grupos se les contextualizaron ciertos datos de forma individual. En el caso de los niños y niñas pequeños, por ejemplo, se utilizaron datos cercanos a su contexto, por ejemplo vinculando la edad de la obra con la edad de sus abuelos. En el caso de niños más mayores se hacía esa vinculación en relación a algún periodo de su historia cercana, por ejemplo, con el año de fundación de Brasilia.

En el atelier, lugar donde se realizaba el hacer artístico, se planteó un ejercicio de dibujo libre. Aunque muchos niños dibujaron elementos no relacionados con lo visto, otros intentaban representar las obras que más le habían impresionado. Lo interesante, como podemos ver en las figuras 30 y 31, es que, a pesar de la diversidad formal de los dibujos, muchos de los estudiantes consiguieron captar



Figura 30. Ejemplos de relecturas de *Unidad Tripartita* realizadas por los niños que visitaron la exposición (2015). Fuente: La imagen en la enseñanza del arte, de Ana Mae Barbosa (2015), p. 118.

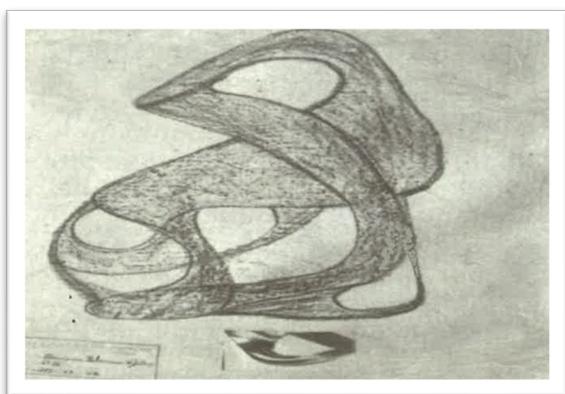


Figura 31. Ejemplos de relecturas de *Unidad Tripartita* realizadas por los niños que visitaron la exposición (2015). Fuente: La imagen en la enseñanza del arte, de Ana Mae Barbosa (2015), p. 118.

claramente los principales puntos de la obra observada.

Este es solo un ejemplo de las posibilidades de aplicación del abordaje triangular. En este caso se trata de una actividad didáctica desarrollada por una institución cultural. Sin embargo, lo interesante de la propuesta de Barbosa es sus múltiples formas de ejecución, siendo posible su uso en el aula, museos y centros ocupacionales indistintamente. Tampoco es necesario el contacto directo con las obras de arte o tener materiales especiales para su desarrollo, como la misma autora ha recalcado en varias ocasiones, la metodología de aplicación depende única y exclusivamente de la persona que utiliza el abordaje triangular (Barbosa y Pereira da Cunha, 2010).

## **4. MARCO EXPERIMENTAL: ESTUDIO DE UNA VISITA GUIADA DESDE EL ABORDAJE TRIANGULAR.**

En este marco experimental se pretende realizar una investigación sobre la relación entre una de las propuestas didácticas de TEA destinada al público adolescente, con los principales puntos desarrollados por Ana Mae Barbosa dentro de su teoría del abordaje triangular.

Para ello primero se analizará el contexto de varios aspectos relacionados con ese estudio y el museo, para plantear una serie de cuestiones susceptibles de ser investigadas. Seguidamente se realizará la observación de una de las propuestas educativas del museo destinada al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), utilizando para ello un instrumento de recogida de datos diseñado específicamente para este fin. Finalmente se analizarán los datos recogidos para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un principio.

### **4.1 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Como usuaria y trabajadora de TEA durante cuatro años aproximadamente, he tenido la posibilidad de observar las características generales del público que visita las instalaciones del museo, interactuar con los mismos a través de la ejecución de acciones y visitas didácticas a las exposiciones y ser testigo tanto de reacciones positivas como de ciertas carencias que pueda tener este centro de arte.

Es innegable la importancia de este museo en el tejido cultural de Tenerife, combinando la labor de visibilizar patrimonio artístico de Canarias, con la de generar nuevos contextos y discusiones en torno al arte contemporáneo

(Tenerife Espacio de las Artes, s.f.). Sin embargo, contando con este papel innovador, resulta sorprendente la poca afluencia de **público joven** al espacio, por debajo de la media nacional, como pudimos ver en el análisis realizado en el marco teórico de este TFM. Este dato se convierte en más alarmante si tenemos en cuenta que en la parte baja del edificio se encuentra una biblioteca municipal con gran afluencia de jóvenes y adolescentes, y que el acceso al centro es libre y gratuito.

Por otro lado, al formar parte del equipo de diseño y ejecución de propuestas pedagógicas destinadas al público adolescente, he podido ver similitudes entre las concepciones teóricas del abordaje triangular y las utilizadas para el desarrollo de los programas didácticos de TEA.

Teniendo en cuenta estos aspectos se propone profundizar en esa relación a través de la observación y análisis una de las actividades diseñadas por el departamento de educación del museo, con la intención de identificar los principales puntos de conexión y divergencia entre las bases metodológicas de la propuesta estudiada y los fundamentos del abordaje triangular.

Para el posterior análisis de los datos obtenidos en la observación se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿En qué medida la actividad tiene relación con los fundamentos del abordaje triangular? ¿Cuál es la relación entre los principales puntos de la visita observada y las acciones de leer, contextualizar y hacer? ¿Tienen el mismo peso estas tres acciones durante la visita?
2. ¿Cuál es la secuencia metodológica empleada por el departamento de educación de TEA para esta propuesta?
3. ¿Qué acciones realizadas durante la visita divergen del abordaje triangular?



Figura 32. Visita a "Lo que pesa una cabeza" por el departamento de educación de TEA (2023). Fuente: Aline Machado.

## 4.2 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.2.1. Contexto de la investigación

Para esta investigación se ha propuesto trabajar con una actividad concreta de TEA destinada a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se trata de una visita guiada diseñada por el departamento de educación de la institución a la exposición *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73*. En los siguientes apartados se analizará con mayor detalle el contexto de esa exposición, del grupo que acude a la visita, y de la propuesta diseñada por el departamento de didáctica del museo.

#### 4.2.1.1 La exposición: *Lo que pesa una cabeza*

La muestra, inaugurada el 3 de marzo de 2023 y comisariada por Gilberto González, director artístico del museo, Néstor Delgado, conservador de exposiciones temporales, y el equipo de TEA, toma como punto de partida las dos exposiciones internacionales de esculturas en la calle, realizadas en Santa Cruz de Tenerife, para reflexionar sobre los cambios relacionados con las esculturas, el arte público o la materia durante los últimos cincuenta años. Pero para entender la exposición es necesario comprender el contexto de su creación (Tenerife Espacio de las Artes, 2023).

La primera edición de la Exposición Internacional de Escultura en la calle de Santa Cruz de Tenerife, inaugurada en 1973, giró en torno a ideas como el poder de la obra escultórica para resignificar el espacio público, cambiando el concepto de escultura pública en la ciudad, hasta entonces más ligada a monumentos de carácter bélicos, por obras que reflejaban la idea de modernidad, con nuevos materiales, formas, y más cercanos a la abstracción. En la segunda edición, en 1994, la muestra evolucionó hacia un simposio en el cual se debatieron cuestiones como el papel de la escultura pública veinte años después y si estas seguían siendo necesarias.

*Lo que pesa una cabeza* no pretende ser una conmemoración o un tercer encuentro, pero sí toma como punto de partida el 50º aniversario de la primera muestra para reflexionar sobre los cambios que han ocurrido durante ese periodo relacionados con la manera en la que tenemos que concebir y entender las obras tridimensionales. Así, la materialidad, la forma, la interacción o el concepto de público son algunos tópicos sobre los que transita esta exhibición. En la primera sala se hace un análisis sobre la idea de obra pública partiendo de la reinstalación de *Penetrable*, del artista Jesús Soto, en el museo. Esta obra estuvo colocada dos veces en el espacio público, la primera en 1973 y la segunda en 1994, para al poco tiempo ser retirada por los daños en la misma y el peligro que presuntamente suponía para los usuarios. Con esta instalación, junto a *Paquet Cadeau* de Esther Ferrer y *Una milla de cruces sobre el pavimento*, de Lotty Rosenfield, se pretende indagar sobre si una obra cambia su

esencia al pasar de un espacio público a una institución, si el público actúa de igual manera al encontrarse con una pieza en la calle o en un museo, o si es inevitable que una obra escultórica no resista al paso del tiempo al encontrarse en la intemperie.

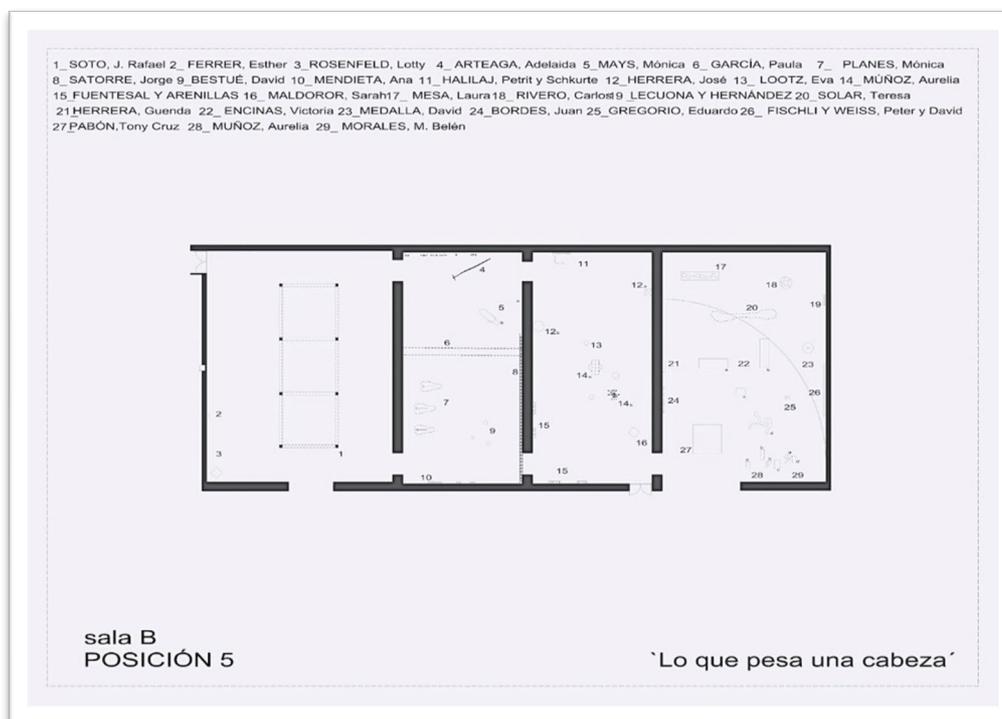


Figura 33. Mapa de la exposición "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Tenerife Espacio de las Artes.

Teniendo como base ese concepto de "percedero" de la pieza de Soto, se articula en las siguientes salas un montaje expositivo que evidencia, ya sea de forma directa, con el trabajo de Paula García Masedo, David Bestué o David Medalla (literalmente percederas), o indirecta, con piezas como la de Mónica Planes, Eva Lootz o Aurelia Muñoz, la idea de obra efímera sin la renuncia a su materialidad.

Otra idea trasladada por los comisarios al recorrido fue el concepto de "jardín de esculturas", que tiene su origen en la disposición de las obras escultóricas en la ya citada exposición del 73. De ese concepto, según Néstor Delgado, les interesa la metáfora del trasplante, del jardinero y de la diversidad de formas que podemos encontrar en un jardín real. De esa manera la selección de artistas que componen el espacio no responde a la intención de realizar una cronología de la

historia de la escultura tras el año 73, sino a realizar una visión sesgada, como puede ser la de un jardinero, que atiende más bien a razones estéticas (Tenerife Espacio de las Artes, 2023).

Finalmente, en la última sala, se cierra el recorrido con un espacio que condensa esa idea de “jardín de esculturas”, en la que podemos observar varias obras que ejemplifican al unísono las cuestiones trabajadas en las salas anteriores. En esta parte de la exposición también se quiso hacer un guiño a otra exposición del museo, *Ese puede ser el lugar*, al pintarla de negro como metáfora del concepto de “cámara oscura”, elemento asociado al teatro y a las artes performativas. En *Ese puede ser el lugar*, exposición comisariada por Javier Arocena y Natalia Álvarez, se reflexiona sobre el papel que puede tener el cuerpo y las artes performativas dentro del “cubo blanco” o espacio museístico. Y es esa relación entre el “cubo blanco” y “la caja oscura”, entre el cuerpo y la materia, y entre lo efímero y lo duradero, los principales puntos de conexión entre ambas muestras.

#### 4.2.1.2 Nuestro público joven: estudiantes del CEIPS Acaymo- N. S<sup>a</sup> de la Candelaria

Para participar en la visita a la exposición se ha reunido un grupo de 22 estudiantes que cursan tercero de la ESO en el centro educativo Acaymo- N. S. de la Candelaria. Este centro se encuentra en la isla de Tenerife, en una zona conocida como Taco- El Mayorazgo, que se encuentra en la periferia de Santa Cruz de Tenerife.

Uno de los motivos de la elección de estos estudiantes fue la relación que ya tenían con el equipo de TEA, al visitar de forma asidua las exposiciones del museo y ser partícipes de varias de las actividades desarrolladas por el departamento de educación de este. Además, al ser el colegio uno de los centros educativos que reciben estudiantes de prácticas de Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de La Laguna (ULL), el alumnado tenía muy normalizada la participación en investigaciones de esta misma universidad.

Por otro lado, se eligió al alumnado de tercero de la ESO por tratarse de jóvenes que se encuentran en una franja de edad (14-15 años) en la que ya pueden ser considerados plenamente adolescentes, y con la que empieza el fenómeno anteriormente nombrado de la **autoexclusión social** (Mestre, 2016).

#### 4.2.1.3 La propuesta didáctica: el arte de aprender

Teniendo en cuenta el público participante de esta investigación y las características de la exposición, se seleccionó uno de los programas diseñados por el departamento de educación del museo, *El arte de aprender*, para su observación y estudio.

*El arte de aprender*, ya analizado con anterioridad en el marco teórico de este TFM, es un programa destinado a la comunidad escolar con diferentes propuestas de visitas presenciales, guiadas por una o dos educadoras del museo, según la etapa educativa de los grupos visitantes. En este caso, al tratarse de un grupo de la ESO, la propuesta se encuentra vinculada a la exposición *Lo que pesa una cabeza. Escultura desde el 73*.

Aunque se ha analizado las principales características de esta muestra, el departamento de educación del museo realiza una acción diferenciada que, aunque parta de las bases conceptuales de los comisarios de la exposición, responde a objetivos y contenidos propios relacionados tanto con la etapa educativa de los grupos a los que va dirigida la propuesta, como con el contexto local de los centros educativos de la isla de Tenerife.

La actividad consta de una visita a la exposición *Lo que pesa una cabeza* y de una actividad de taller. La combinación de ambas posibilita que los escolares, además de conocer la evolución de la escultura a lo largo del último siglo, reflexionen sobre cómo dicha evolución ha generado nuevas formas de hacer arte (como la instalación artística), o influido en la conformación de los espacios urbanos y, por lo tanto, determinado de

alguna manera nuestra vida cotidiana (Tenerife Espacio de las Artes, 2023).

Durante la visita las educadoras se centran en trabajar algunos contenidos como la *Exposición Internacional de Escultura en la calle* de Santa Cruz de Tenerife, el concepto de monumento y escultura pública, la evolución de la escultura hasta la contemporaneidad o la manera tradicional de trabajar las piezas escultóricas frente a las prácticas contemporáneas. Esto se hace a través de la visualización de una selección de obras que se utilizan como “excusa” para tratar estos temas, y del apoyo de imágenes y otros materiales digitales que sirven como nexo de unión entre el contexto de los estudiantes y la exposición.

Mediante este recorrido propio, el departamento de educación de TEA pretende que el alumnado consiga una serie de objetivos (Tenerife Espacio de las Artes, 2023):

- Apreciar el patrimonio escultórico de la ciudad de Santa Cruz de Tenerife.
- Ser capaces de analizar las características y materiales de la escultura tradicional frente al concepto contemporáneo de lo escultórico.
- Comprender el concepto de instalación artística, además de reflexionar sobre la importancia del proceso creativo en el arte contemporáneo.

Así, este recorrido empieza con la **introducción y contextualización** de la *Exposición Internacional de Escultura en la Calle*, utilizando una presentación de Power Point en la que se relacionan las obras expuestas en esa muestra con otras obras escultóricas de Santa Cruz de Tenerife. Además, en ese primer acercamiento, se utilizan fotografías sacadas en 1973 en las que los estudiantes pueden comprobar de una forma visual la importancia de ese acontecimiento para la ciudad.



Figura 34. Recorrido diseñado por el departamento de educación de TEA (2023). Fuente: elaboración propia.

Tras esa introducción se pasa a **la primera sala** en la que, mediante la observación y la interacción con *Penetrable*, de Jesús Soto, se habla del origen y la historia de la obra, de la relación entre la escultura y el espacio público, y la posible incoherencia que hay detrás de exponer una escultura, pensada para ser colocada en el espacio público, en un museo.

En la **segunda sala**, después de dejar un tiempo para que el alumnado observe las obras de manera autónoma, se utilizan las obras de Paula García Masedo y David Bestué para hablar de los materiales tradicionales de la escultura y cómo estos han ido evolucionando a materiales más orgánicos y perecederos. La obra de Bestué sirve también para comentar cómo el cuerpo humano ha servido durante siglos como fuente de inspiración para los artistas, y conectar, a través de este tópico, con la obra de Mónica Planes. Con apoyo de un video en el que la propia artista explica el proceso de creación de la pieza, se tratan temas como las artes performativas o el uso del cuerpo como herramienta de trabajo.

Seguidamente, en la **tercera sala**, se trabaja con la obra de Eva Lootz para retomar el tema de los materiales tradicionales de la escultura, pero añadiendo, mediante la explicación de la obra de Lootz, la idea de arte conceptual. Para ejemplificar esta idea se hace uso también de la obra de Petrit Halijaj. A través de las obras de Aurelia Muñoz y José Herrera se comenta la inclusión de nuevos materiales como el papel, las telas o el plástico en el proceso escultórico, aprovechando la obra de Herrera para explicar paso a paso la técnica que se utiliza para construir una escultura de gran tamaño, es decir, el armazón.

En la **última sala** visitada de esta muestra se realiza **una dinámica lúdica** para comentar las esculturas que allí se encuentran. Se propone a los estudiantes que se dividan en tres grupos y que elijan una obra de arte. La actividad consiste en que sean los grupos, con el apoyo de la educadora, los responsables de comentar las piezas seleccionadas. Luego, delante de la obra de *Cloud Canyons* de David Medalla se habla de la total desmaterialización de la escultura y de la manera en la que el artista consigue crear un volumen y ocupar espacio con un material tan evanescente.

Finalmente, tras la dinámica grupal, el alumnado se dirige al **taller** del departamento de educación para realizar la parte más práctica de la visita. El alumnado se divide en grupos que se colocan en cada una de las tres mesas de trabajo. En cada mesa se trabajará plásticamente una de las etapas de la creación de un armazón, técnica ya comentada durante la visita con la obra de José Herrera. En la primera mesa se cortará y moldeará y rellenará una malla metálica, en la segunda se cubrirá la estructura resultante con escayola, y en la tercera se realizará el pintado de la pieza. Cada grupo deberá trabajar unos minutos con cada técnica para que al final de la actividad sean capaces de entender el proceso que lleva a la creación de una escultura de esas características (Tudela Caño, 2023).

## 4.2.2 Metodología

### 4.2.2.1. Fases de la investigación

Teniendo en cuenta las especificidades de esta investigación, se ha optado por la observación no participante como procedimiento de trabajo, un método que consiste en el registro objetivo y análisis de los hechos de interés, pero no interfiriendo en los mismos. Sin embargo, antes y después de la observación in situ, fueron necesarios una serie de procedimientos que también han formado parte de la investigación.

En una primera fase se plantearon las preguntas de investigación surgidas a partir del estudio realizado en el marco teórico de este TFM. En base a estas preguntas se diseñó un instrumento de observación, específico para ese fin, con el cual simplificar y concretar la recogida de datos durante la observación.

En la segunda fase se llevó a cabo observación de la visita y la recogida de datos de esta. Es importante mencionar que este procedimiento se llevó a cabo con solamente la mitad del grupo, ya que, por razones organizativas, se dividió en grupo en dos, siendo guiado cada uno por una educadora diferente.

Debido a la extensión de la visita, y con la intención de agilizar el proceso, se realizó la división de la actividad en tres etapas, presentación introductoria, visita a la exposición y actividad de taller. Además, la visita a la exposición también se subdividió, coincidiendo estas con las diferentes salas visitadas durante la actividad (sala B.1, sala B.2, sala B.3 y sala B.4).

Finalmente, en la tercera y última fase se realizó el volcado de datos obtenidos durante la propuesta educativa y el posterior análisis de estos. Asimismo, para conseguir una visión clara de los resultados obtenidos, se procedió a crear diversos instrumentos de visualización propios, como tablas, gráficos y diagramas.

#### 4.2.2.2. Técnicas e instrumentos

Para la recopilación y posterior análisis de los datos de la observación, además de llevar a cabo un registro fotográfico, se diseñó una hoja específica de para este fin (Anexo I). Este instrumento de investigación se separó dos apartados, uno para ser utilizada durante la observación, y otro para rellenar al finalizar la actividad y una vez transcritos los datos obtenidos en el primer apartado.

- **Durante la observación:**

En esta primera parte se plantearon dos cuestiones principales. Primeramente, recopilar las interacciones entre la educadora y el alumnado, dividiendo éstas en relación a las tres acciones del abordaje triangular, y anotar la secuencia metodológica llevada en sala, es decir, el orden con el cual se abordaron las obras comentadas durante la visita.

Además, con la intención de acotar y facilitar el trabajo de recopilación de interacciones, se plantearon una serie de subapartados ligados a las posibles temáticas de la actividad. Así, las interacciones ligadas a la lectura de imagen se dividieron en **datos históricos, datos biográficos, técnicas empleadas y materialidad, y observación visual**. Las interacciones relacionadas con la contextualización se dividieron en datos relacionados con el **contexto de los estudiantes**, datos relacionados con el **contexto local** y datos relacionados con el **contexto de las obras**. Ya en el hacer artístico se añadieron tres subapartados: **datos relacionados con el contexto de la visita, procesos técnicos y datos relacionados con el contexto de los estudiantes**.

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
<ul style="list-style-type: none"><li>• Datos históricos</li><li>• Datos biográficos</li><li>• Técnicas empleadas y materialidad</li><li>• Observación visual</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Contexto de los estudiantes</li><li>• Contexto local</li><li>• Contexto de las obras</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Datos relacionados con el contexto de la visita</li><li>• Procesos técnicos</li><li>• Datos relacionados con el contexto de los estudiantes</li></ul>

En cuanto a la **secuencia metodológica**, se diseñó una tabla para cada una de las salas de la exposición, en la cual se pudiera anotar de forma ágil los momentos de la visita durante los cuales se fueran realizando las acciones de leer, contextualizar y hacer, y las obras de artes que pudieran ser utilizadas para ese fin:

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
1. Nombre del artista/obra	2. Nombre del artista/obra	3. Nombre del artista/obra
	4. Nombre del artista/obra	

Por último se añadió la pregunta *¿Qué acciones se realizan en la visita que NO tienen relación con el abordaje triangular?* Para anotar todos los aspectos que a simple vista no están relacionados con las acciones de leer, contextualizar y hacer.

- **Después de la observación:**

Para ser contestadas al finalizar la visita y teniendo una visión global de la actividad, se diseñaron una serie de preguntas relacionadas con aspectos fundamentales del abordaje triangular y el peso que cada uno de ellos tiene durante la visita:

1. ¿Hay equilibrio en relación al tiempo dedicado a la lectura de imagen, la contextualización y el hacer artístico?
2. Durante la actividad, ¿se da la misma importancia a estas tres acciones metodológicas?
3. En el apartado de la contextualización, ¿se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes?

4. El hacer artístico, ¿tiene relación con lo trabajado previamente en la visita? De qué forma?
5. ¿En qué medida la actividad tiene relación con los puntos descritos en la metodología del abordaje triangular?

Además, para facilitar la medición de los resultados, a las preguntas se les añadió un gráfico basado en la escala Likert, una escala de medición numerada del uno al cinco, en la cual el uno sería el punto en más desacuerdo con la cuestión planteada, y el cinco la afirmación absoluta.

### 4.3 ANÁLISIS Y RESULTADOS

Tras la observación no participativa de una de las visitas por parte de las educadoras del departamento de educación de TEA a la exposición *Lo que pesa una cabeza*, se ha podido recopilar una serie de datos que nos servirán para analizar y contestar a las preguntas planteadas al principio de este marco experimental. Como se ha comentado anteriormente, la observación se ha centrado en tres partes principales de la actividad: **la presentación introductoria antes de entrar en sala, la visita en sala y la actividad de taller.**

En la presentación introductoria de la visita, de corta duración, la principal acción realizada fue la **contextualización**. Se trabajaron diferentes puntos como la relación entre la exposición y el contexto local, es decir, en vínculo de la muestra con la ciudad de Santa Cruz de Tenerife y la Exposición Internacional de Esculturas en la Calle, la relación con el contexto de los estudiantes, comentando y escuchando sus interacciones personales con las obras enseñadas, y el contexto particular de las obras, hablando del periodo histórico de su inauguración y el contexto ideológico de algunas de las piezas.

En la actividad de taller, al final de la visita, la principal acción realizada se acercaba al **hacer artístico**. En ella el alumnado participó en la realización de una pieza escultórica siguiendo el proceso técnico de una escultura tradicional de gran tamaño (técnica del armazón). En cualquier caso, hubo menciones a

temas trabajados durante el resto de la visita, contextualizando ese aprendizaje práctico con las demás temáticas trabajadas en la actividad, en particular las relacionadas con las técnicas empleadas por los artistas.

La visita en sala fue la dinámica más extensa y en la que se ha llevado a cabo la observación evidenciando más cambios entre las acciones de lectura de imagen, contextualización y hacer artístico. Por ello, y utilizando como referente las preguntas de investigación planteadas al inicio de este marco experimental, se realizará un análisis en mayor profundidad de esta parte de la actividad.

**1. ¿Cuál es la relación entre los principales puntos de la visita observada y las acciones de leer, contextualizar y hacer? ¿Tienen el mismo peso estas tres acciones durante la visita?**

En la siguiente imagen se puede observar la selección de obras comentadas durante la visita, a la vez que se señala si se han desarrollado a través de estas las diferentes acciones del abordaje triangular:



Figura 35. Selección de obras comentadas en la visita a “Lo que pesa una cabeza” divididas en las tres acciones del abordaje triangular (2023). Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, la acción que más se repite por las educadoras de TEA es la **lectura de imagen**, ya que se trabaja en todas las obras comentadas. Seguidamente nos encontramos con la contextualización, acción trabajada en nueve de las once obras de arte comentadas. Por último, nos encontramos con el hacer artístico, que se trabaja en cuatro de las obras comentadas.

Solamente en tres ocasiones, con las obras de Juan Bordes, Carlos Rivero y David Medalla, se trabajan al completo las acciones del abordaje triangular. Lo que se repite mucho, no obstante, es la doble acción **lectura-contextualización**, empleada en seis de las once obras comentadas.

Por otro lado, si tenemos en cuentas todas las interacciones, tanto verbales como visuales, de la educadora con el alumnado, y dividimos esas interacciones según su relación con la lectura de imagen, contextualización y hacer artístico, obtendremos el siguiente gráfico:

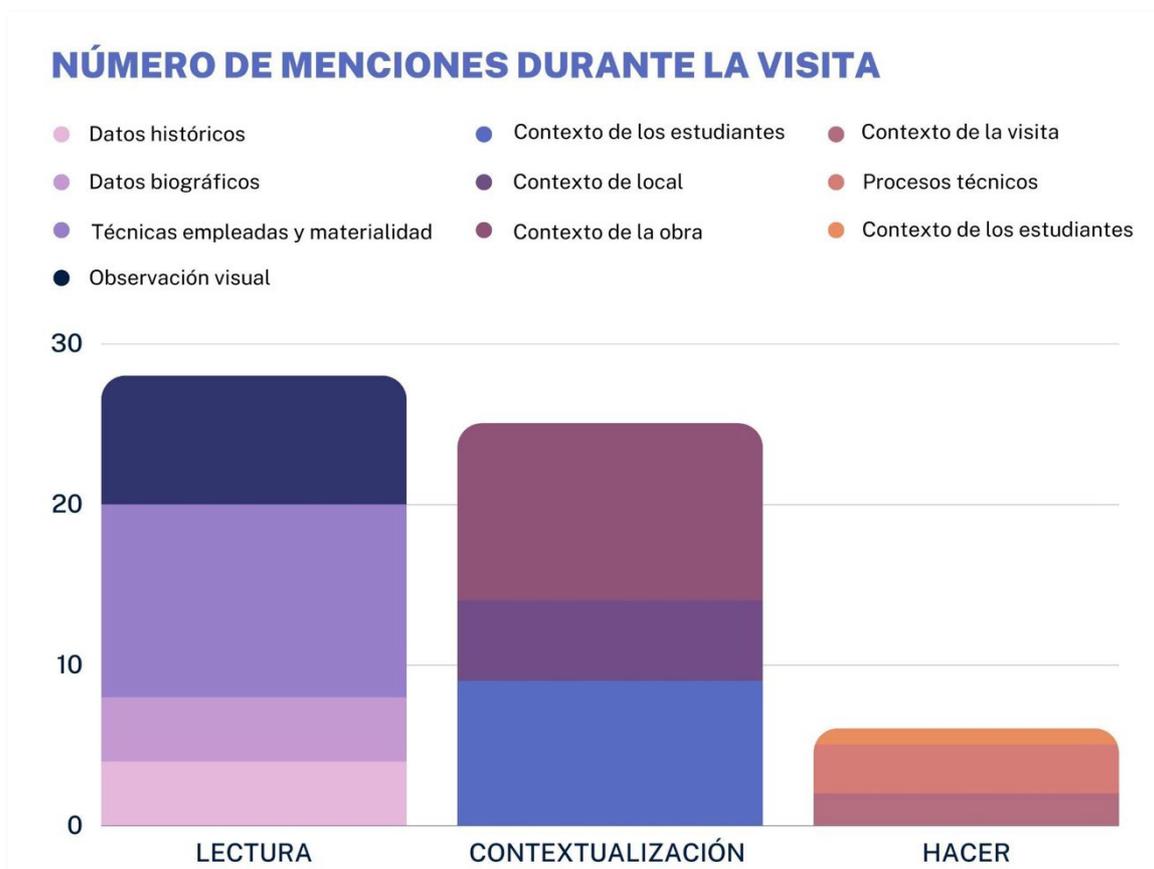


Figura 36. Interacciones durante la visita a la exposición "Lo que pesa una cabeza" divididas en las tres acciones del abordaje triangular (2023). Fuente: elaboración propia.

Como se ha comentado anteriormente, para facilitar la recopilación de datos durante la observación de la visita, se dividieron las tres acciones estratégicas del abordaje triangular en diferentes apartados relacionados con las posibles temáticas comentadas en sala.

Así, en relación a la lectura de imagen, se añadieron cuatro puntos principales: datos históricos, datos biográficos, técnicas empleadas y materialidad, y observación visual. Estos apartados recibieron cuatro, cuatro, doce y ocho menciones respectivamente, sumando un total de veintiocho menciones por parte del personal de TEA. Ya los apartados de contexto de los estudiantes, contexto local y contexto de la obra, todos relacionados con la acción de contextualizar, recibieron nueve, cinco y once menciones respectivamente, llegando a ser mencionados veinticinco veces en total. Finalmente, la acción de hacer artístico, dividida en relación con el contexto de la visita, proceso técnicos y relación con el contexto de los estudiantes, recibió dos, tres y una mención, sumando en total seis. En el siguiente gráfico se ejemplifica los porcentajes totales de interacción en cada una de las acciones del abordaje triangular:

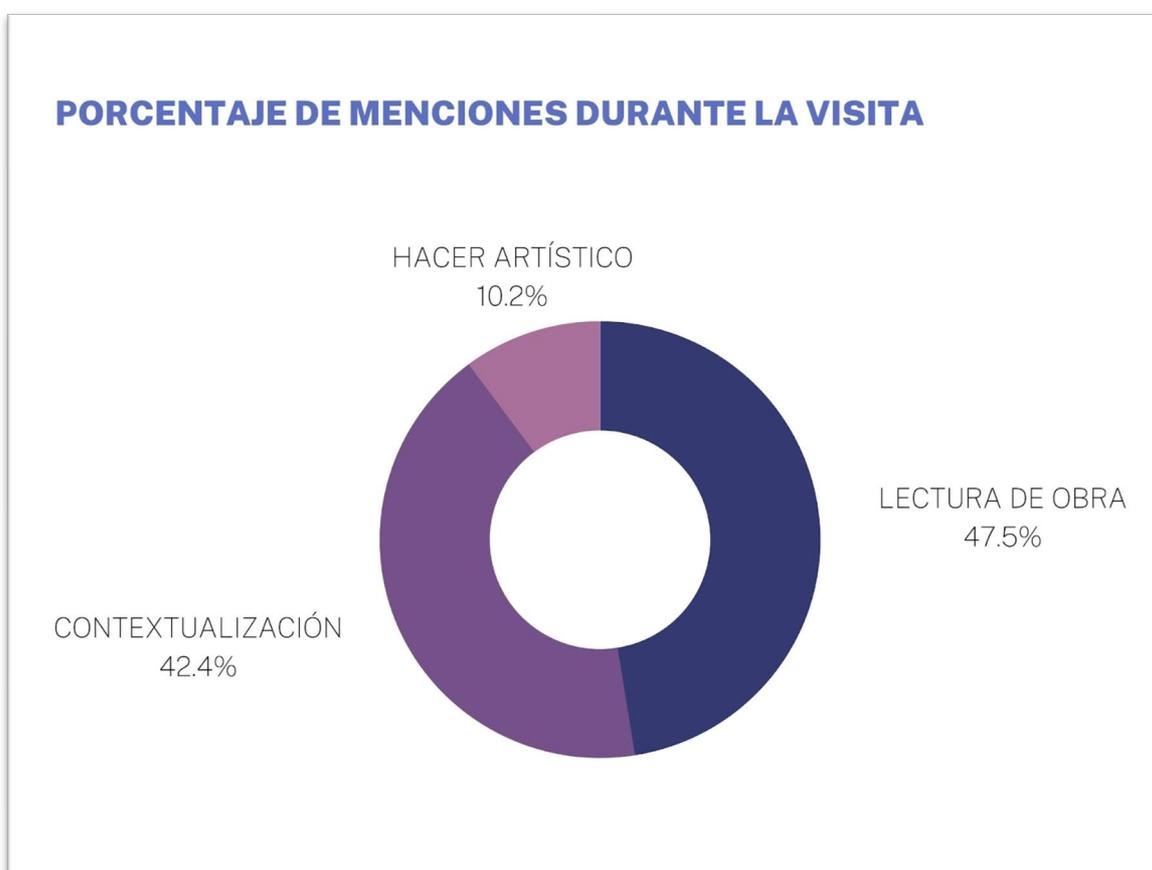


Figura 37. Porcentaje de interacciones relacionadas con el abordaje triangular realizadas durante la visita a la exposición "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: elaboración propia.

Teniendo esto en cuenta, podemos observar en la **figura 36** que la importancia dada a cada uno de los fundamentos del abordaje triangular es bastante desigual, siendo la lectura de obra el aspecto más trabajado (47,5%), seguida muy de cerca por la contextualización (42,4%). Ya de forma más alejada se encuentra el hacer artístico, con solamente un 10,2 % de las menciones hechas por la educadora.

Otro aspecto interesante observado durante la visita es la relación entre las temáticas comentadas con los fundamentos en los que se basa la exposición. Anteriormente, en el apartado “contexto de la investigación”, se desarrollaron varios de los puntos sobre los que se construía la exposición *Lo que pesa una cabeza*. Uno de los aspectos principales trataba sobre la evolución histórica de la escultura, haciendo especial énfasis la materialidad y las técnicas escultóricas.

Como podemos observar en la **figura 35**, esta es una temática transversal durante toda la visita. Durante la lectura de obra la temática más comentada fue **técnicas empleadas y materialidad**, con doce menciones hechas por el personal de TEA. Ya durante la contextualización, se realizaron once menciones relacionadas con la temática **contexto de la obra**. Por último, en relación al hacer artístico, la **temática procesos técnicos** recibió tres menciones. Si sumamos todas estas interacciones conseguimos un total de veintiséis menciones. Al relacionarlas con el total de interacciones durante la actividad, sesenta y dos, podemos comprobar que en cerca de un cuarenta por ciento de las interacciones durante la visita se habló de técnicas escultóricas y los materiales empleados en estas.

Otros ejes temáticos transversales encontrados fueron **contexto de los estudiantes** (en las acciones de contextualizar y hacer), **datos históricos-locales-biográficos** (en las acciones de leer y contextualizar) y **relación con la visita-observación visual** (en las acciones de leer y hacer).

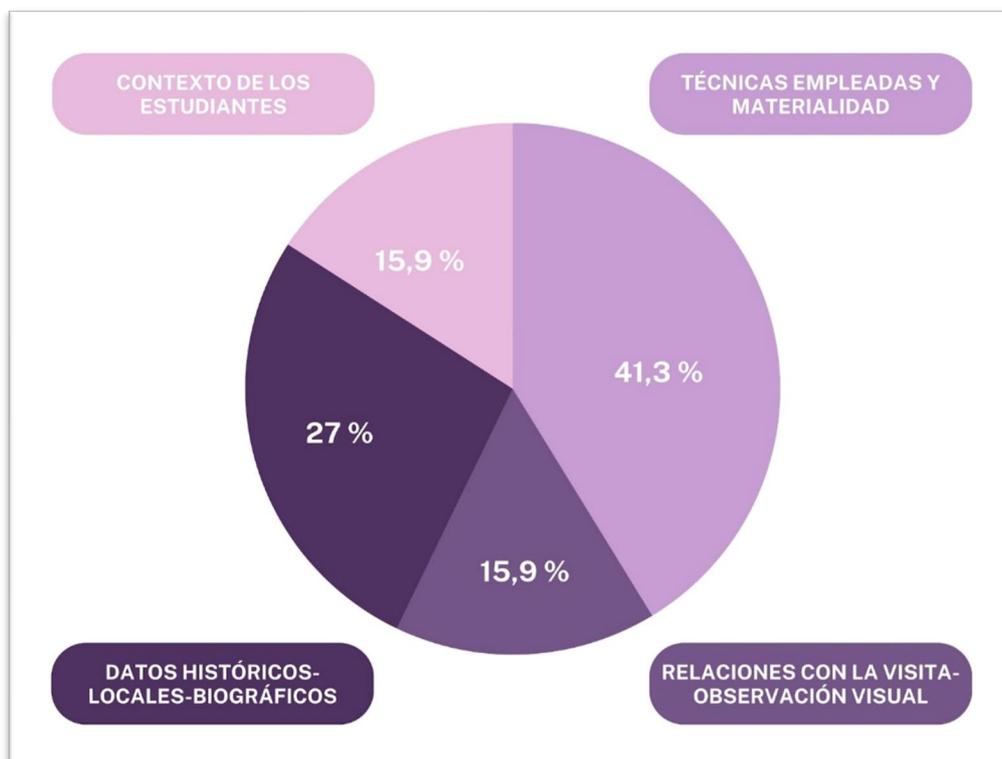


Figura 38. *Temáticas transversales durante la visita a la exposición "Lo que pesa una cabeza" (2023).*  
Fuente: elaboración propia.

## 2. ¿Cuál es la secuencia metodológica empleada por el departamento de educación de TEA para esta propuesta?

Otro punto importante de la visita es la secuencia metodológica seguida en sala, es decir, el orden en el que se produjeron las interacciones relacionadas con el abordaje triangular.

En la mayoría de las ocasiones las interacciones se realizaron en el eje **lectura-contextualización**, siendo solamente dos las ocasiones en las que ese eje se vio modificado: la primera con la obra de Eva Lootz, ya que la única acción llevada a cabo fue la lectura de imagen, y la segunda con la obra de José Herrera, ya que en esta ocasión se pasó directamente de la lectura de obra al hacer artístico. Hasta con las obras de Juan Bordes, Carlos Rivero y David Medalla, las únicas en participar en las tres acciones de la propuesta de Barbosa, primero se realizaba el eje lectura-contextualización de cada una de las obras, para luego pasar al hacer artístico. En la siguiente imagen podemos observar la secuencia de interacción de cada una de las obras comentadas en sala:



Figura 39. *Secuencia metodológica en la visita a la exposición “Lo que pesa una cabeza” (2023).*  
Fuente: elaboración propia

Observando la imagen podemos ver claramente similitudes entre la secuencia de la actividad y la propuesta de Barbosa. En la visita diseñada por TEA se intercambia, prácticamente durante toda la visita, las acciones de leer y contextualizar, algunas veces incorporando el hacer. Si tenemos en cuenta la imagen del enfoque secundario que dio Ana Mae Barbosa al abordaje triangular, el zigzag, utilizando la contextualización ya no como un vértice del triángulo, sino como el nexo de unión entre las demás acciones, esas similitudes se hacen todavía más evidentes.



Figura 40.  
*Representación visual del enfoque secundario en el abordaje triangular de Barbosa (2023).*  
Fuente: elaboración propia.

### **3. ¿Qué acciones realizadas durante la visita divergen del abordaje triangular?**

Es un poco complicado afirmar de forma rotunda qué acciones no se relacionan con el abordaje triangular en esta visita. Esto se debe sobre todo a la ya mencionada flexibilidad en la aplicación del método. Como cada educadora es libre en buscar la metodología de enseñanza que mejor le conviene, los límites se difuminan y se hace más difícil encontrar aspectos que difieran totalmente de la propuesta de Barbosa.

En cualquier caso, tras investigar en profundidad varias publicaciones de Ana Mae Barbosa y conocer algunos proyectos en los cuales se ha aplicado de forma exitosa el abordaje triangular, a mi parecer un punto divergente entre la visita de TEA y la propuesta de es el papel de la educadora.

Aunque no hay directrices exactas sobre de qué forma deben actuar los educadores dentro del abordaje triangular, por las propuestas estudiadas parece que su rol es más bien pasivo, desarrollando desde luego toda la actividad, pero estableciendo una relación con el grupo de facilitador, contextualizando y aportando conocimientos a medida que los y las estudiantes lo van solicitando por su curiosidad. En muchas de las propuestas educativas de Ana Mae Barbosa los grupos exploraban el museo de forma autónoma, organizándose en grupos más pequeños según sus intereses, y generando preguntas de manera espontánea, que eran contestadas por los educadores sin un guion o un recorrido pautado. En cambio, en la visita de TEA la educadora tenía el papel principal, guiando cada uno de los pasos de los y las estudiantes y pautando todos los temas a tratar. Eso no quiere decir que no hubiese intervención por parte del alumnado, pero esas intervenciones eran siempre dirigidas a temas relacionados con el guion de la visita.

Además, si analizamos el hacer artístico, en las propuestas de Ana Mae Barbosa siempre se trabaja con cierto punto de libertad. De hecho, uno de los aspectos más interesante de su trabajo es el análisis que hace de los dibujos de niños y niñas que no hicieron nada relacionado con la actividad propuesta, o de los que, en un principio no parecían tener relación, pero luego se encuentran conexiones

con la experiencia vivida en el museo. Sin embargo, en la actividad de taller de TEA, todos los puntos estaban ya diseñados, como el material, la forma o el orden de trabajo, por lo que había muy poco espacio para la libre expresión y el estudio individual de los resultados de la actividad.

Finalmente, el principal punto de divergencia entre el abordaje triangular y la propuesta de TEA son las proporciones entre las acciones de leer, contextualizar y hacer. El método de Barbosa se basaba inicialmente en la figura del triángulo, de ahí su nombre, en el que las acciones de leer, contextualizar y hacer se organizan en sus vértices. De esta manera las tres acciones tienen igual peso e importancia. En el caso de la visita de TEA, como pudimos comprobar al inicio de este análisis, las acciones tienen un peso bastante desigual, siendo la lectura de obra la acción más importante por excelencia, seguida de la contextualización y el hacer, esta última con un peso bastante bajo dentro de la visita.



Figura 41. Educadora en visita a "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Aline Machado

## 5. CONCLUSIONES

Después de la realización de la investigación inicial en el marco teórico de este TFM, de la observación a la visita diseñada por el departamento de educación de TEA a la exposición *Lo que pesa una cabeza*, y de analizar los resultados obtenidos en la misma, se llegó a una serie de conclusiones que se detallarán a continuación:

En relación a las propuestas de mediación cultural diseñadas para jóvenes estudiadas, es interesante cómo se ha podido encontrar más proyectos de estas características de los que se había pensado en un principio. Lo que demuestra cierto nivel de conciencia sobre la necesidad de implementar acciones diseñadas específicamente para el público joven por parte de las instituciones museísticas. No obstante, el aspecto más problemático encontrado ha sido la continuidad de esos proyectos. La mayoría de los programas consultados son de duración limitada, habiendo sido algunos incluso cancelados después de una o dos ediciones. Tras analizar algunas investigaciones sobre el lugar de la cultura dentro de los intereses de los y las jóvenes (Gil, 2020, Mestre, Gil, Molina y Benito, 2016) nos planteamos si realmente eso se debe a la falta de interés por parte del público joven o a la poca adaptación de esos programas a las verdaderas necesidades y preferencias de ese público objetivo.

Hablando del caso concreto del TEA, queda bastante claro que la poca afluencia o interés de los y las jóvenes se debe más a la adaptación del contenido que a una falta de contenido en sí. En el marco teórico de este TFM se muestra que el museo cuenta con una serie de proyectos dentro de sus *Programas Públicos* que, debido a sus temáticas y dinámicas, podrían generar el interés del público joven y adolescente. Sin embargo, al no ser enfocado directamente a ellos, no se consigue un número alto de participantes. Por otro lado, los programas destinados al público adolescente del museo se centran en actividades dirigidas a la comunidad escolar, teniendo como objetivo muchos aspectos relacionados con los currículos educativos, y dejando un poco de lado las necesidades del público joven.



Figura 42. Jóvenes en visita a "Lo que pesa una cabeza" (2023). Fuente: Aline Machado

Para solucionar este problema, el abordaje triangular puede considerarse un enfoque de bastante utilidad. Su aplicación metodológica, simple y directo, pero dotando de autonomía y flexibilidad a los y las educadores parece funcionar en diferentes contextos y puede ser aplicada en diversas franjas etarias de visitantes. Además, la experiencia de la pedagoga Ana Mae Barbosa en proyectos desarrollados en contextos museísticos facilita su aplicación en un museo como el TEA. Sin embargo, como se ha observado en el análisis de este método en el marco teórico de este TFM, es esa libertad y flexibilidad la que puede causar cierta confusión. Muchas de las aplicaciones erróneas del abordaje triangular se deben a la falta de directrices para su utilización y al uso de nomenclaturas algo ambiguas que dan pie a malos entendidos. A pesar de lo que transmite a simple vista, el abordaje triangular no es una teoría que se pueda ejercer con la simple lectura de algún artículo sobre el tema. Es necesaria una investigación en profundidad del trabajo de Barbosa para comprender todos sus aspectos esenciales y evitar hacer un mal uso de las acciones de leer, hacer y contextualizar.

En cualquier caso, tras investigar las posibles relaciones entre una visita del departamento de educación de TEA y las bases conceptuales del abordaje

triangular, queda clara la cercanía entre ambas propuestas. Se conectan perfectamente las diferentes fases de la vista de TEA, con la lectura de obra, la contextualización y el hacer artístico. Esto se debe también a la ya mencionada flexibilidad de aplicación del abordaje triangular, haciendo que pueda encajar fácilmente en diferentes propuestas educativas.

Sin embargo, es la relevancia y el peso de esas acciones en la propuesta de TEA lo que no permite que la aplicación del método de Barbosa sea totalmente efectivo. Los porcentajes de tiempo dedicados a la lectura de obra, contextualización y hacer difieren muchísimo, haciendo que se pierda completamente ese equilibrio tan importante para su adecuada ejecución.

Por eso motivo se propone la continuación de esta línea de investigación con el diseño de una propuesta educativa basada completamente en el abordaje triangular, con la intención de poder averiguar la eficacia de ese método de trabajo en el diseño de acciones destinadas a adolescentes dentro de TEA. Además, otra investigación interesante sería el análisis de propuestas educativas dirigidas a adolescentes en otros museos, para comprobar si las coincidencias entre la actividad de TEA y el abordaje triangular son anecdóticas o si funcionan de forma transversal en actividades didácticas de diferentes instituciones.

De esta forma se pretende que la investigación llevada a cabo en este TFM sea el inicio de una investigación de mayor, que pueda llevar a la ejecución y puesta en marcha de acciones destinadas al público adolescente basadas en los fundamentos del abordaje triangular de Ana Mae Barbosa.

## 6. REFERENCIAS

- Acaso, M. (2011). *El lenguaje visual*. Paidós Iberica.
- Ajenjo, C., y Rodríguez, S. (2020). ¿Es para mí? Jóvenes e instituciones culturales. En Laboratorio Permanente de Público de Museos (coord.) *Conociendo a todos los públicos. Los jóvenes y los museos*. (pp. 30-41). Ministerio de Cultura y Deporte.
- Avilés, R. M. H. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 105-124.
- Barbosa, A. M. (2007). *Tópicos Utópicos/Ana Mae Barbosa*. Editora C/Arte.
- Barbosa, A. M., y Pereira da Cunha, F. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual*. Cortez.
- Barbosa, A.M. (2013). *Entrevista. Observatorio Cultural, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. Gobierno de Chile.  
<http://observatorio.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Entrevista-Ana-Mae-Barbosa.pdf>
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte: Años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte - educación: textos seleccionados*. Universidad Nacional de las Artes.
- Benedicto, J. (2020). El contexto social y político de las prácticas culturales de los jóvenes en España. En Laboratorio Permanente de Público de Museos (coord.) *Conociendo a todos los públicos. Los jóvenes y los museos*. (pp. 10-29). Ministerio de Cultura y Deporte.

Fontcuberta, J. (2015). *La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Editorial Gustavo Gili.

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores.

Gil, T. M. (2020). Caminando hacia la construcción de una museología inclusiva: percepción del público juvenil sobre inclusión cultural en espacios museísticos. *Revista de Investigación e Innovación Educativa* 101, 96-108.

<https://doi.org/10.12795/ie.2020.i101.08>

International Council of Museums. (2022). *Definición de museo*.  
<https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>

Mestre, J. S. I., Gil, T. M., Molina, N. L., & Benito, V. L. (2016). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31(2),23-38.

<https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>

Museo Cerralbo. (s.f.). *De 13 a 17*.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/mcerralbo/actividades/13-17.html>

Museo de Arte Contemporáneo de Madison. (s.f.). *For Teens*.

<https://www.mmoca.org/learn/for-teens/>

Museo de Bellas Artes de Asturias. (s.f.). *Programas educativos*.

<http://www.museobbaa.com/educacion/programas-educativos/>

Museo del Romanticismo. (s.f.). *Actividades Juveniles*.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/mromanticismo/actividades/actividad-esporedades/juveniles.html>

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (s.f.) *Equipo*.

<https://www.museoreinasofia.es/content/equipo>

Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. (s.f.). *MU\_DA. Museo y danza*.

<https://www.educathyssen.org/programas-publicos/muda-museo-danza>

Pitarch Angulo, C. (2020). «Sorolla entre nosotros». Un proyecto para adolescentes en el Museo Sorolla. En Laboratorio Permanente de Público de Museos (coord.). *Conociendo a todos los públicos. Los jóvenes y los museos*. (pp. 71-73). Ministerio de Cultura y Deporte.

Real Academia Española. (s.f.). Museo. Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/museo>

Salort, R. C. (2017). Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial. *Revista Gearte*, 4(2), 81-191.

<https://doi.org/10.22456/2357-9854.76139>

Sardá, R. (2013). El museo como nuevo espacio educativo. *DOCREA. Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 2, 82-97.

Subdirección General de Museos Estatales. (2022). *Los museos estatales en un vistazo: Indicadores para facilitar una visión global de la actividad de nuestros museos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:8843f70e-8828-410d-8a4a-56ba702706c3/octubre-2022--museos-en-un-vistazo-1-2.pdf>

Tenerife Espacio de las Artes. (1 de mayo de 2023). *Lo que pesa una cabeza. Escultura tras el 73* [Vídeo de Youtube].

<https://www.youtube.com/watch?v=eGPm9o9zB1Y&t=441s>

Tenerife Espacio de las Artes. (2023). *El arte de aprender*.

<https://teatenerife.es/educacion/el-arte-de-aprender/15>

Tenerife Espacio de las Artes. (2023). *Lo que pesa una cabeza*.

<https://teatenerife.es/exposicion/lo-que-pesa-una-cabeza/231>

Tenerife Espacio de las Artes. (2023). *Memoria 2022*.

<https://teatenerife.es/noticia/las-muestras-de-oscar-dominguez-y-esculturas-en-la-calle-destacan-en-la-propuesta-de-tea-para-2023/2354>

Tenerife Espacio de las Artes. (s.f.). *Información relativa a las funciones que desarrolla la entidad*. Web de transparencia.

<https://tea.transparencia.tenerife.es/informacion-institucional/funciones-que-desarrolla-la-entidad>

Tudela Caño, P. (2019). Espacio MiniTEA: descubrir, experimentar y crear. *Index, Revista de Arte Contemporáneo*, 07, 136-141.

<https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.245>

Tudela Caño, P. (2023) *Lo que pesa una cabeza. Programa para escolares de ESO y Bachillerato*. [Manuscrito no publicado]. Departamento de Educación, Tenerife Espacio de las Artes.

United Nations. (s.f.). *Juventud*. Naciones Unidas.

<https://www.un.org/es/global-issues/youth>

## 7. ANEXOS

### ANEXO I

Instrumento de observación de la visita *Lo que pesa una cabeza* en relación al abordaje triangular

#### PREGUNTAS PARA RESPONDER DURANTE LA VISITA

1. Describir la relación entre las acciones realizadas en la visita y los siguientes apartados:

#### **Lectura de imagen:**

Datos históricos:

Datos biográficos:

Técnicas empleadas y materialidad:

Observación visual:

#### **Contextualización:**

Datos relacionados con el contexto de los estudiantes:

Datos relacionados con el contexto local:

Datos relacionados con el contexto de las obras:

**Hacer artístico:**

Datos relacionados con el contexto de la visita:

Procesos técnicos:

Datos relacionados con el contexto de los estudiantes:

**2- Secuencia metodológica**

SALA B.1

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico

SALA B.2

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico


SALA B.3

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico (H)

SALA B.4

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico

TALLER

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico

3. ¿Qué acciones se realizan en la visita que NO tienen relación con el abordaje triangular?

**PREGUNTAS PARA RESPONDER DESPUÉS DE LA VISITA**

4. ¿Hay equilibrio en relación al tiempo dedicado a la *lectura de imagen*, la *contextualización* y el *hacer artístico*?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Durante la actividad, ¿se da la misma importancia a estas tres acciones metodológicas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. En el apartado de la *contextualización*, ¿se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. El *hacer artístico*, ¿tiene relación con lo trabajado previamente en la visita?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿De qué forma?

8. ¿En qué medida la actividad tiene relación con los puntos descritos en la metodología del abordaje triangular?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## ANEXO II

Volcado de datos de la observación de la visita *Lo que pesa una cabeza* en relación al abordaje triangular

### **PREGUNTAS PARA RESPONDER DURANTE LA VISITA**

1. Describir la relación entre las acciones realizadas en la visita y los siguientes apartados:

#### **Lectura de imagen:**

Datos históricos:

1. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se habla de la localización original de la obra (Parque García Sanabria), así como los motivos por los cuales se retiró de ese lugar.
2. Sala B.2- obra de David Bestué: se comenta la relación entre la obra y las representaciones humanas en la Edad Media.
3. Sala B.3- obra de Aurelia Muñoz: se cuenta brevemente la historia de la artesanía y su función.
4. Sala B.4- obra de Juan Bordes (G1): se habla de la obra en relación a los retratos y bustos clásicos romanos

Datos biográficos:

1. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se comenta brevemente el origen del artista y la conceptualización que hay detrás de la obra.
2. Sala B.2- obra de David Bestué: se comenta cómo la historia personal del artista se materializa en la obra, ya que se inspira en el cuerpo de su pareja para construir esa escultura.
3. Sala B.3- obra de Eva Lootz: se habla del concepto detrás de la escultura y su relación con el contexto de la artista.

4. Sala B.3- obra de Aurelia Muñoz: se explica la relación entre la artista y las prácticas artesanas.

#### Técnicas empleadas y materialidad:

1. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se explica lo que es una instalación.
2. Sala B.2- obra de Adelaida: se vuelve a explicar, de una forma más visual, en qué consiste una instalación.
3. Sala B.2- obra de Paula García Masedo: se habla de la particularidad del material empleado (agar agar) y la técnica utilizada para su realización.
4. Sala B.2: se hace una recopilación de las materiales y técnicas vistas hasta el momento.
5. Sala B.2- obra de David Bestué: se comentan las particularidades de los materiales empleados (biodegradables), la técnica utilizada y la forma de las piezas.
6. Sala B.2-obra de Mónica Planes: primero se pregunta cómo creen los estudiantes que fue hecha la obra. Luego, a partir de las conclusiones de los alumnos, se va desvelando el proceso técnico para la creación de esta.
7. Sala B.3- obra de Eva Lootz: observación grupal del material. Con ayuda del alumnado se deduce de qué material se trata. Se habla del mármol como material y de la técnica empleada para la realización de las ondulaciones vistas en la pieza.
8. Sala B.3- obra de Aurelia Muñoz: se habla de los materiales típicamente empleados en la artesanía y la diferencia con los empleados en las obras de arte.
9. Sala B.3- obra de José Herrera: se habla de la técnica del armazón, técnica empleada en la obra, y de cada uno de los materiales empleado en la obra. Se hace hincapié en la delicadeza y minuciosidad con la que el artista realiza la pieza.
10. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se habla del material empleado.
11. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se comenta la forma de la obra y su relación con la abstracción y la figuración.
12. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se comenta el material empleado y sus características

### Observación visual:

1. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se deja que los estudiantes indaguen, observen y recorran la instalación bajo la pregunta *¿qué es esto?*
2. Sala B.2- obra de Paula García Masedo: se pide al alumnado que observe bien las características del material y *adivinen* de qué material se trata. Posteriormente se les invita a transitar por dentro de la instalación para *experimentar* la obra al completo.
3. Sala B.2- obra de David Bestué: igual que en la obra de Paula García Masedo, se pide al alumnado que observe bien las características del material y *adivinen* de qué material se trata.
4. Sala B.3- obra de Eva Lootz: se pide al alumnado que observe con detenimiento las ondulaciones marcadas en las piezas de mármol.
5. Sala B.3- obra de José Herrera: se deja a los estudiantes observar la forma de las obras y el material con el que se empleó para su ejecución.
6. Sala B.4- obra de Juan Bordes (G1): se describe la obra, lo que se ve a simple vista, la piel, cabezas sin relleno.
7. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se habla de la forma en la que está colocada la obra y qué animal representa.
8. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se realiza una observación visual de la pieza, indagando en formas y materiales empleados.

### **Contextualización:**

#### Datos relacionados con el contexto de los estudiantes:

1. Hall sala B.1- intro: se habla de la importancia del arte contemporáneo para los mismos estudiantes, ya que es el arte que podemos relacionar con los acontecimientos de este periodo de la historia.
2. Hall sala B.1-presentación: se pone en relación las esculturas que se encuentran en las ramblas de Santa Cruz de Tenerife con otros tipos de esculturas.
3. Hall sala B.1-presentación: relación de los estudiantes con cada una de las esculturas de las ramblas de Santa Cruz. Si la han visto, tocado, si

saben dónde se encuentran, etc.

4. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se relaciona la parte sensorial de la obra de Soto con las redes sociales y como ya no hacemos caso a nuestros sentidos.
5. Sala B.2- obra de Paula García Masedo: se relaciona la experiencia de los estudiantes con esta obra, con lo que experimentación al transitar la obra de Jesús Soto.
6. Sala B.2- obra de Paula García Masedo: se conecta la obra al concepto de antigüedad, memoria y paso del tiempo que puedan tener los estudiantes.
7. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se comenta que la forma en la que está colocada la obra puede recordar a cuando en una película las personas se reúnen para hablar de algo.
8. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se relaciona la obra con otras piezas vistas por los estudiante al principio de la visita (Paula Masedo y Jesús Soto)
9. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se relaciona la obra con el acto de contemplar las nubes tumbados en el parque.

#### Datos relacionados con el contexto local:

1. Hall sala B.1- intro: se relacionan conocimientos comunes para los estudiantes, como la dictadura franquista o el año en el cuál murió Pablo Picasso, para contextualizar el año 1973, que fue el año en el cual se realizó la Exposición Internacional de Esculturas en la Calle.
2. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se habla de dónde se encuentra la escultura, por qué se retiró, su importancia para los ciudadanos que convivieron con la misma, etc.
3. Sala B.1- obra de Jesús Soto: se relaciona la obra de Jesús Soto con la obra de Henry Moore (Guerrero de Goslar) ya que ambas son esculturas públicas que fueron retiradas de las calles de Santa Cruz y situadas en el TEA. Se hace hincapié en cómo cambia una obra de arte según donde se encuentre situada.
4. Sala B.2- obra de David Bestué: se relaciona las esculturas con las representaciones humanas en la Edad Media, contrastando la búsqueda de una obra realista de los artistas de la Edad Media, con una figuración

más libre en la obra de David Betsué.

5. Sala B.4- obra de Juan Bordes (G1): se habla de la relación entre la obra y el título de la exposición.

#### Datos relacionados con el contexto de las obras:

1. Hall sala B.1- intro: se relacionan artistas conocidos, años en los que vivieron y su obra para explicar qué es el arte contemporáneo.
2. Hall sala B.1-presentación: se contextualiza algunas de las esculturas participantes en la Exposición Internacional de Esculturas en la Calle con datos como su autor, dónde se encuentra, materiales y técnicas utilizados, etc.
3. Sala B.2- obra de Adelaida: se explica cómo la obra hace referencia a la Laurisilva, especie endémica de Tenerife.
4. Sala B.2- obra de Paula García Masedo: se analiza cómo la obra de la artista sirve de ejemplo del uso de nuevos materiales en obras escultóricas.
5. Sala B.2- obra de David Bestué: se relaciona la obra del artista con la obra de Paula García Masedo para comparar y explicar las diferencias entre una obra figurativa y una abstracta.
6. Sala B.3- obra de Eva Lootz: se utiliza esta obra y sus características para abordar la importancia de la idea o concepto en el arte contemporáneo.
7. Sala B.4- obra de Juan Bordes (G1): se habla de porqué esta es una obra de arte contemporánea
8. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se explica el título de la obra
9. Sala B.4- obra de Carlos Rivero (G2): se habla de la relación entre la obra y las técnicas artesanales.
10. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se relaciona la pieza con las obras tradicionales de mármol.
11. Sala B.4- obra de David Medalla (G3): se explica la relación entre el título y la obra.

## **Hacer artístico:**

### Datos relacionados con el contexto de la visita:

1. Sala B.4- juego: se relaciona la forma de describir las obras de arte de la educadora con el ejercicio que van a realizar los estudiantes. Se citan ejemplos de algunas de las obras vistas y trabajadas.
2. Taller-actividad plástica: se utiliza la obra de José Herrera para ejemplificar y explicar la actividad propuesta.

### Procesos técnicos:

1. Sala B.4- juego: se explica la manera de enseñar una obra de arte y se propone un ejercicio práctico.
2. Sala B.4- juego: en cada una de las obras seleccionadas para que los estudiantes la comenten se detalla el proceso técnico con el cual se ha realizado la pieza.
3. Taller-actividad plástica: se explica y se pone en práctica la técnica del armazón y del uso de la escayola.

### Datos relacionados con el contexto de los estudiantes:

1. Taller-actividad plástica: se explica que las piezas que realicen en el taller formarán parte de una instalación colectiva que será colocada en el museo.

## 2. Secuencia metodológica

### SALA B.1

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
4. OBRA DE JESÚS SOTO	1. TÍTULO	
	2. ARTE CONTEMPORÁNEO	
	3. PRESENTACIÓN ESCULTURAS EN LAS CALLES DE SANTA CRUZ	
	5. OBRA DE JESÚS SOTO	

### SALA B.2

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
6. OBRA DE ADELAIDA ARTEAGA	7. OBRA DE ADELAIDA ARTEAGA	
9. OBRA DE PAULA GARCÍA MASEDO	8. OBRA DE PAULA GARCÍA MASEDO	
11. OBRA DE DAVID BESTUÉ	10. RECOPIACIÓN GENERAL DE LA VISITA-MATERIALES	
13. OBRA DE MÓNICA PLANES	12. RELACIÓN ENTRE LAS OBRAS DE DAVID BESTUÉ Y PAULA GARCÍA MASEDO	

	14. RELACIÓN ENTRE LA TÉCNICA DE MÓNICA PLANES Y LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES CUANDO VAN A LA PLAYA	
	15. RELACIÓN ENTRE DIFERENTES OBRAS DE LA SALA PARA CONTEXTUALIZAR QUÉ ES EL ARTE CONTEMPORÁNEO	

### SALA B.3

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico (H)
16. MATERIALIDAD EN LA OBRA DE EVA LOOTZ	17. ARTE CONCEPTUAL	
18. MATERIALES EN LAS OBRAS DE AURELIA MUÑOZ	19. RELACIÓN ENTRE LAS OBRAS DE AURELIA MUÑOZ Y LA ARTESANÍA	
20. OBRA DE JOSÉ HERRERA		21. EXPLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL ARMAZÓN

### SALA B.4- GRUPO 1 (G1), GRUPO 2 (G2), GRUPO 3 (G3)

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
24. OBRA DE JUAN BORDES (G1)	22. RESUMEN DE LO VISTO Y RELACIÓN CON ESTA SALA	23. JUEGO "CONVIÉRTETE EN GUÍA DE MUSEO"
27. OBRA DE CARLOS RIVERO (G2)	25. RELACIÓN ENTRE LA OBRA DE JUAN BORDES CON EL TÍTULO DE LA EXPOSICIÓN (G1)	32. OBRA DE JUAN BORDES (G1)

29. OBRA DAVID MEDALLA (G3)	26. OBRA DE JUAN BORDES (G1)	33. OBRA DE CARLOS RIVERO (G2)
	28. OBRA DE CARLOS RIVERO( G2)	34. OBRA DE DAVID MEDALLA (G3)
	30. OBRA DAVID MEDALLA (G3)	
	31, RELACIÓN ENTRE OBRA DE DAVID MEDALLA Y OTRAS OBRAS DE LA EXPOSICIÓN (G3)	

#### TALLER

Lectura de obra	Contextualización	Hacer artístico
	27. RELACIÓN ENTRE EL HACER Y LA OBRA DE JOSÉ HERRERA	29. EXPLICACIÓN DE LA TÉCNICA DEL ARMAZÓN
	28. RELACIÓN ENTRE EL HACER Y LO VISTO EN LA EXPOSICIÓN	30. REALIZACIÓN DE TODAS LAS ETAPAS PARA LA CREACIÓN DE UNA ESCULTURA UTILIZANDO LA TÉCNICA DEL ARMAZÓN

3. ¿Qué acciones se realizan en la visita que NO tienen relación con el abordaje triangular?

En la sala B.4 se realiza un juego que unifica los tres apartados del abordaje triangular. En esa acción son los mismos estudiantes los que realizan la lectura y contextualización de la obra.

## PREGUNTAS PARA RESPONDER DESPUÉS DE LA VISITA

4. ¿Hay equilibrio en relación al tiempo dedicado a la *lectura de imagen*, la *contextualización* y el *hacer artístico*?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No. A mi parecer el tiempo dedicado a las acciones de lectura de obra y contextualización son similares, pudiendo ser el espacio para la contextualización un poco mayor, ya que esta está presente en cada uno de los discursos. Pero el tiempo dedicado al hacer artístico es bastante inferior si lo comparamos con las demás acciones del abordaje triangular.

5. Durante la actividad, ¿se da la misma importancia a estas tres acciones metodológicas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No. Según las conclusiones sacadas de la observación, la acción predominante parece ser la lectura de obra, seguida muy de cerca de la contextualización. La que parece ser menos importante es el hacer artístico.

6. En el apartado de la *contextualización*, ¿se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sí. Aunque se podría profundizar más en ese aspecto. En muchas de las ocasiones se intentaba conectar con el contexto de los estudiantes utilizando datos que según el criterio de la educadora eran cercanos al alumnado. Sin embargo en varias ocasiones esos datos resultaban no ser de conocimiento de los estudiantes, por lo que no surtían el efecto deseado.

7. El *hacer artístico*, ¿tiene relación con lo trabajado previamente en la visita?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿De qué forma?

En el “juego” realizado en la última sala visitada (B.4) se trataba de reproducir la acción que estaba realizando la educadora en las partes previas de la visita. Se contextualiza la actividad utilizando ejemplos de la propia visita.

Ya en la actividad plástica realizada en el taller, se recordó al alumnado las obras que habían visto y que estaban hechas con la misma técnica con la que iban a trabajar.

8. ¿En qué medida la actividad tiene relación con los puntos descritos en la metodología del abordaje triangular?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A mi parecer la actividad tiene mucha relación con los aspectos descritos en el abordaje triangular. La visita se compone de las tres acciones determinantes de la propuesta (lectura, contextualización y hacer), aunque en diferentes proporciones y grados de importancia. Se puede observar también que esa relación no es intencionada y que la metodología empleada en las visitas a escolares del Departamento de Educación de Tea se basan en la suma y selección de acciones empleadas en diferentes propuestas educativas, teniendo como resultado un patrón didáctico muy similar al propuesto por Ana Mae Barbosa.